

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Sofia Pereira Acúrcio

Descobrir, Planear e Agir

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Cristina Faria

Orientadores: Prof. Doutora Ana Coelho e Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 24 de julho de 2014

Classificação: 12

julho, 2014

Agradecimentos

Por que é vale a pena lutar?

Porque sem luta não é possível concretizar, mas com a ajuda dos que me rodeiam foi possível realizar. Assim pretendo agradecer a todos os que acreditaram, que este dia ia chegar, tanto aos presentes como ausentes e foi possível terminar.

Quero agradecer aos meus pais por todo o esforço, partilha e investimento, que fizeram ao longo deste meu percurso, para que fosse possível formar uma filha única e feliz.

Aos meus amigos e familiares, e aos que já partiram, por terem disponibilizado o seu tempo para me felicitar e apoiar, bem como a sua compreensão em todos os meus bons e maus momentos.

Em especial, às minhas amigas, colegas e companheiras Cláudia Fernandes, Rita Marques e Sara Almeida, por todos os momentos que vivemos e vencemos juntas.

Às minhas colegas de estágio, Nádia e Alina, pelos bons e maus momentos que passámos juntas, por todas as partilhas, conversas e trabalho de equipa.

À Sónia Neves, Sónia Costa, Susana Devesa e Liliane Monteiro que contribuíram para que fosse possível realizar esta minha última etapa.

À ESEC e aos docentes que fizeram parte do meu percurso formativo e que me enriqueceram como estudante mas, acima de tudo como futura profissional. De entre os quais destaco a Doutora Ana Coelho e o Mestre Philippe Loff por todo o tempo dispensado, por todo o conhecimento, conselhos e opiniões.

À Educadora Lisete e à Professora Fátima e, a todas as crianças que me acolheram e proporcionaram momentos inesquecíveis.

A todos os meus colegas de curso que vão ficar para sempre com lugar reservado e já mais apagado.

Relatório Final: Descobrir, Planear e Agir

Resumo:

O presente relatório final está inserido no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, denominado “Descobrir, Planear e Agir”. Este é o culminar do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nele pretendo apresentar o meu trajeto formativo.

Ao longo deste percurso, foram realizados dois estágios curriculares: o primeiro em Educação Pré-escolar e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer do mestrado refleti e fundamentei, bem como investiguei os conhecimentos na área da educação, enquanto futura profissional. A experiência vivenciada ao longo deste marcou vários momentos, que pretendo descrever através de uma análise reflexiva.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Crianças, Experiências, Aprendizagem.

Abstract:

This final report is included in the subject of Educational Practice I and II, named “Discover, planning and Act”. This is the Climax of the Master degree in Preschool and Education from the Basic Education’s first cycle. Here, I pretend to exhibit my formative path.

Over the years were realized two internships: the first one in Preschool Education, and the second in Basic Education’s first cycle.

During the Master, I researched and substantiate the knowledge in Education, as a future professional. These practical experiences over the years, made my mind in several moments, and that I pretend to describe through a reflective analysis.

Keywords: Preschool Education, Basic Education’s first cycle, children, experience, learning.

Índice

Índice	V
Índice de Apêndices	VII
Índice de Tabelas	VIII
Lista de Abreviaturas	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	5
CAPITULO I	7
UMA VISÃO SOBRE O ESTÁGIO	7
SECÇÃO A	13
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	13
CAPITULO II	15
CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	15
2.1. O Meio educativo e o espaço escolar.....	17
2.2. Organização do ambiente educativo	18
2.3. O Grupo de Crianças.....	18
2.4. Princípios metodológicos da educadora.....	19
CAPITULO III.....	21
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PRÉ--ESCOLAR	21
3.1. Fase de observação	23
3.2. Fase de integração.....	24
SECÇÃO B	29
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29
CAPÍTULO IV	31
CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	31
4.1. Organização do ambiente educativo	33
4.1.1. Meio envolvente.....	33
4.1.2. População escolar e recursos humanos	33
4.1.3. Relações interpessoais e organizacionais.....	34
4.1.4. Estruturas físicas e recursos materiais	34
4.1.5. Articulação Interciclos	35
4.1.6. Intencionalidades Educativas, Intervenientes e Estratégias Educativas.....	36

4.2. Caracterização da turma	36
4.3. Organização do Espaço Psicopedagógico	37
CAPITULO V	39
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
5.1. A prática pedagógica em 1º CEB	41
5.2. Fase de observação.....	42
5.3. Fase de intervenção	42
EXPERIÊNCIA CHAVE	49
PARTE II.....	49
CAPITULO VI.....	51
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	51
CAPITULO VII.....	59
AS EXPRESSÕES INTEGRADAS.....	59
CAPITULO VIII	67
À DESCOBERTA DO TRABALHO DE PROJETO	67
CAPITULO IX.....	75
A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA AULA.....	75
CAPITULO X	81
A INDISCIPLINA EM AMBIENTE EDUCATIVO.....	81
CAPITULO XI.....	87
INVESTIGAR AS VOZES DAS CRIANÇAS	87
11.1. Metodologia	89
11.2. População-alvo ou grupo de pesquisa	90
11.3. Instrumento de recolha de dados	91
11.4. Procedimentos	91
11.5. Análise de dados.....	92
Categoria I: Importância da frequência no JI	93
Categoria II: Escolha das atividades diárias no JI.....	94
Categoria III: Decisão das atividades realizadas	95
Categoria IV: Relação entre os elementos do grupo	96
Categoria V: A decisão de frequentar o JI.....	97
Categoria VI: Valorizando a escola.....	98
Categoria VII: Relação psicossocial.....	99
Categoria VIII: Dando ênfase à aprendizagem	100

Categoria IX: Escutando atentamente os alunos	101
11.6. Conclusão.....	102
Considerações finais	105
Referências bibliográficas.....	111

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Da minha janela eu vejo	117
Apêndice 2 - Da semente ao fruto.....	118
Apêndice 3 - Boneco ecológico	119
Apêndice 4 – Ecoponto	120
Apêndice 5 - O tesouro dos cinco sentidos	121
Apêndice 6 - Comemoração do dia de são matinho.....	122
Apêndice 7 – Dentição	123
Apêndice 8 - A fábrica das palavras	124
Apêndice 9 - Maquete das profissões.....	125
Apêndice 10 - Decoração natalícia	126
Apêndice 11 - Dia de reis.....	127
Apêndice 12 - Construção da tabuada do 2.....	128
Apêndice 13 - Cantinho da leitura	129
Apêndice 14 - A importância do brincar.....	130
Apêndice 15 - Decoração das casas	131
Apêndice 16 - Registo quantitativo do agregado familiar	132
Apêndice 17 - Jogo das cadeiras	133
Apêndice 18 - Profissão dos pais	134
Apêndice 19 - As Profissões	135
Apêndice 20 - Delicias Mulatas	136
Apêndice 21 - Flutua ou não flutua.....	137
Apêndice 22 - O Barquinho	138
Apêndice 23 - Jogo da Glória.....	139
Apêndice 24 - A gota gotinha	140
Apêndice 25 - "Um olhar sobre o mundo"	141
Apêndice 26 – Maquete	142
Apêndice 27 - Respeitar as diferenças	143
Apêndice 28 - A interdisciplinaridade	144
Apêndice 29 - A Tromba do elefante	145
Apêndice 30 - Exemplo de uma entrevista a uma criança do JI	146
Apêndice 31 - Exemplo de uma entrevista a um aluno do 1.º CEB.....	147

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Categoria I.....	93
Tabela 2 - Categoria II.....	94
Tabela 3 - Categoria III	95
Tabela 4 - Categoria IV	96
Tabela 5 - Categoria V	97
Tabela 6 - Categoria VI.....	98
Tabela 7 - Categoria VII.....	99
Tabela 8 - Categoria VIII	100
Tabela 9 - Categoria IX.....	101

Lista de Abreviaturas

CEB - Ciclo do Ensino básico

EPE - Educação Pré -Escolar

JI - Jardim de Infância

GT - Grounded Theory

INTRODUÇÃO

“Educar implica a conjugação de tantos verbos que, enquanto actos, são fundamentais para o processo educativo” (Medeiros, 2006, p. 160). Deste modo e em concordância com o autor, pretendo neste relatório conjugar os verbos descobrir, planear e agir, que durante o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, influenciaram a minha perspetiva e aprendizagem em relação à forma de educar.

No presente documento pretendo mostrar o meu percurso formativo cujos objetivos eram desenvolver e aprofundar as minhas aprendizagens e experiências essenciais, para a minha formação, no domínio da educação.

Este mestrado dividiu-se em dois percursos. O primeiro decorreu num Jardim de Infância e teve a duração de três meses, com a orientação da professora Manuela Carrito, e o segundo decorreu numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, também, com a duração de três meses sob orientação do Mestre Philippe Loff.

Neste relatório começo por fazer uma breve reflexão sobre a importância do estágio na minha carreira enquanto futura profissional de educação, bem como uma breve caracterização das instituições onde realizei os meus estágios, que corresponde à primeira parte do presente documento. Na segunda parte, retrato as minhas experiências mais relevantes durante a realização dos estágios e termino com uma investigação sobre a visão do jardim de infância e da escola de acordo com a opinião das crianças/alunos.

Ao longo deste relato e da minha experiência durante o mestrado, constatei que o professor tem uma elevada responsabilidade, uma vez que as crianças de hoje são o mundo de amanhã, daí ser um desafio estimulante, porque por muito boas e inteligentes que sejam as crianças é sempre possível ir mais além, o que fez de mim um ser mais realizado e concretizado, tanto a nível profissional como pessoal, porque “se a educação não tornasse as crianças inteligentes, elas teriam muita dificuldade em compreender o mundo de amanhã” (Lourenço, 1996, p. 11). Deste modo, se a educação não torna-se as crianças boas, o futuro não seria mais justo do que o atual.

PARTE I

CAPITULO I

UMA VISÃO SOBRE O ESTÁGIO

O estágio acarreta também momentos de tensão e por vezes de desespero, instantes em que o/a estagiário/a se sente perdido/a sem saber que direção deve seguir, com receio de que as suas opções não sejam as mais adequadas para o grupo de crianças com que vai trabalhar e com a consciência de que o mesmo nunca o pode ser prejudicado (Pinto, 2011, p. 9).

Este capítulo retrata a importância do estágio na minha área profissional, isto é, a área da educação, e também, as fases pelas quais passei durante o mesmo.

O estágio é uma fase muito importante para a formação de professores, pois proporciona aprendizagens e experiências enriquecedoras ao mesmo tempo que constitui um momento de formação e de integração no mundo profissional.

Ao longo do estágio, vivenciei vários momentos e desafios que tive de saber enfrentar e solucionar, refletindo, neste sentido, sobre todas as práticas para, numa fase posterior, fazer uma boa gestão do próprio currículo. Corroborando com o autor Pinto (2011), o estágio “é um período que requer muitas decisões, por parte do/a estagiário/a, que fluem da sua prática reflexiva numa procura de sentido para a sua ação, na consciência dos seus pontos fortes e fracos de forma a que possa potenciar os fortes e superar os fracos, reconhecendo a complexidade de cada opção a tomar, com a perceção de que não há somente um método e uma resolução para determinada situação e com uma previsão das consequências da sua ação” (p.10).

Os estágios, tanto na educação pré-escolar¹ como no 1.º ciclo do ensino básico² dividiram-se em três fases essenciais. A primeira diz respeito à observação, e do contexto educativo, no qual observei a prática da educadora e da professora cooperante, fiz recolha, tratamento e sistematização de dados, bem como a definição dos aspetos curriculares mais relevantes, nomeadamente no que se refere à organização do ambiente educativo. A segunda fase diz respeito ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesta fase desempenhei tarefas pontuais, selecionadas em colaboração com a educadora e com a professora cooperante, e dinamizei atividades pedagógicas. A terceira fase do estágio, em EPE, refere-se à implementação e execução de um projeto pedagógico, enquanto no 1.º CEB, iniciou-se a intervenção letiva.

¹ A sigla EPE, será utilizada, daqui em diante, para designar educação pré-escolar.

² A sigla 1.ºCEB, será utilizada em diante, para designar 1.º ciclo do ensino básico.

Ao nível de EPE, a minha formação foi reduzida, ao longo do percurso académico, deste modo, senti algum receio no desempenho do papel de educadora. Esta falta de preparação ficou a dever-se ao facto de eu ter tido apenas um estágio de observação nesta área, não tendo sido benéfico para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, na medida em que este decorreu no período de férias de natal.

O estágio no 1.º CEB foi realizado, após a intervenção em educação pré-escolar. Deste modo, alcancei uma postura mais confiante que tornou este estágio mais motivador.

Tendo em conta a duração e os objetivos estabelecidos para as intervenções na EPE e no 1.ºCEB, foi possível desenvolver mais as minhas capacidades enquanto futura profissional de educação, e ainda, criar hábitos/métodos de trabalho e gerir os recursos educativos com as/os crianças/alunos, privilegiando a organização do tempo e recorrendo a estratégias diversificadas.

No decorrer do estágio pude observar as/os crianças/alunos, de forma a conhece-las/los e aperceber-me dos seus conhecimentos prévios, com vista a uma intervenção adequada às suas necessidades e aos objetivos de cada um. Planifiquei, juntamente com as minhas colegas de estágio, atividades com objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares, de forma a promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico, numa perspetiva de educação para a cidadania e cooperação entre as/os crianças/alunos, garantindo que “a cidadania é uma maneira de definir as relações entre o individuo e a coletividade num duplo aspeto” (Arenilla, Gossot, M., & M., 2001, p. 89) sem esquecer o envolvimento das famílias e da comunidade nos projetos a desenvolver.

Ainda foi possível apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, assim como, estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas, bem como a capacidade de realização de tarefas e disposições para aprender.

Resumidamente, poderei concluir que durante o meu estágio na EPE e no 1.º CEB, foram desenvolvidas as competências anteriormente mencionadas, no que se

refere ao contexto educativo, mais especificamente nas práticas que implementei, tendo sido as/os crianças/alunos as impulsionadoras destas aprendizagens.

SECÇÃO A
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPITULO II

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

2.1. O Meio educativo e o espaço escolar

O jardim de infância³, onde o meu estágio decorreu, está inserido numa localidade próxima da cidade de Coimbra. Este funciona num edifício construído de raiz, numa zona habitacional.

O espaço interior do JI é alegre e acolhedor, com boa iluminação natural e condições de arejamento. Ao nível do material da instituição, esta possui aquecimento nas salas de atividade e no salão/refeitório. Relativamente ao mobiliário, este é adequado, resistente e seguro, sendo de fácil conservação e limpeza. Esta, ainda, está equipada com material informático e audiovisual.

É de salientar que, a nível do espaço exterior, este não é de grandes dimensões, no entanto estava equipado com um baloiço e um escorrega. Este espaço era também utilizado para atividades de pintura ao ar livre. De acordo com o que preconiza o Ministério da Educação, (1997) o espaço exterior deve ser “ (...) um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (p.39).

O funcionamento do JI decorria das 8h15min às 18h15min, sendo a componente letiva constituída por cinco horas diárias. O período da manhã decorria das 9h às 12h30min, e o período da tarde, das 14h às 15h30min.

O horário de funcionamento das atividades de animação e apoio à família foi definido em Reunião Geral de Pais e Encarregados de Educação de acordo com as suas necessidades. Estas atividades desenvolveram-se através de um processo educativo informal, com carácter não obrigatório, de natureza lúdica, nomeadamente, as de expressão musical.

³ A sigla JI será utilizada, daqui em diante, para designar Jardim de Infância.

2.2. Organização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser considerado numa perspetiva dinâmica, pois a organização deste depende dos interesses, motivações, projetos e aquisições do grupo de crianças. Assim, o/a educador/a deverá definir “prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (M. E., 1997, p. 38).

A organização da sala foi concebida de modo a otimizar a realização de atividades pedagógicas e a limpeza e preservação dos materiais. A disposição do equipamento pode vir a ser alterada de acordo com os interesses revelados pelo grupo ou pela introdução de novas áreas de atividade.

O tempo letivo está organizado de acordo com a execução das atividades, tendo em conta a avaliação destas, uma vez que, “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo, são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (M. E., 1997, p. 37).

O período da manhã, é preferencialmente escolhido para o lançamento de atividades orientadas, resultantes das iniciativas da educadora ou propostas pelo grupo/criança. Destas propostas resultam pequenos projetos pedagógicos que podem levar, dependendo da dinâmica, a novos temas de trabalho ou projetos.

Relativamente ao período da tarde, ganham relevância as atividades de narração de histórias e seu registo gráfico, a leitura de poesias e lengalengas, a avaliação das atividades realizadas, a análise do cumprimento de regras, assim como, o terminar de tarefas inacabadas.

2.3. O Grupo de Crianças

O grupo de 3,4 e 5 anos era constituído por 25 crianças, considerando-se um grupo heterógeno. As idades das crianças, estão compreendidas entre os 3 e os 5 anos, destas 10 crianças têm 3 anos, 8 crianças têm 4 anos e 7 crianças têm 5 anos.

Este grupo era bastante dinâmico e participativo, uma vez que aderiu com muito entusiasmo às diferentes propostas sugeridas pelo adulto.

Relativamente ao grupo dos 3 anos, é importante referir alguns casos pertinentes: algumas crianças ainda demonstravam dificuldades na motricidade fina, fazendo apenas rabiscos quando era solicitado desenhar a figura humana; uma outra criança ainda não tinha o pleno controlo da micção, provocando por vezes a interrupção das atividades, e outra criança salienta-se pelo facto de se isolar apesar das constantes chamadas dos colegas. Em relação ao grupo dos quatro anos, existia uma criança que por vezes fazia intervenções menos adequadas, tanto durante o dia como no desenrolar das atividades, acabando por destabilizar o grupo. Contudo, esta criança demonstrava interesse e participação nas atividades, revelando aquisição de conhecimentos. No grupo dos 5 anos existiam duas crianças que se evidenciavam, tanto a nível cognitivo como social. A nível cognitivo, uma delas demonstrava capacidade de interpretar imagens e construir frases com sentido, enquanto a outra revelava preocupação e responsabilidade perante os mais pequenos.

Apesar da heterogeneidade do grupo ao nível etário e social, as crianças tinham uma boa relação amigável e espírito de interajuda, tanto dentro da sala como no recreio. Estes valores contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, “(...) no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo” (M. E., 1997, p. 36).

2.4. Princípios metodológicos da educadora

A educadora não seguia nenhuma metodologia específica, no entanto baseava as suas práticas educativas nos princípios definidos pela Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro, destacando-se dois deles: enaltece a função educativa através do princípio que define que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, no processo de educação, ao longo da vida” (Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro, 2.º artigo). As estratégias da educadora tinham por base uma aprendizagem orientada

para a dimensão social, proporcionando à criança o desenvolvimento de aptidões pessoais e relacionais.

Salienta, ainda, a função preventiva, sendo esta favorável à cooperação entre crianças, onde está definido que uma das finalidades da educação pré-escolar é a de “(...) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro, 10.º artigo, alínea c) . De acordo com esta função, a educadora embora apresentasse as mesmas atividades, desenvolvia estratégias adequadas a cada faixa etária.

A metodologia da educadora baseava-se no brincar, tornando-se esta uma rotina. A educadora defendia que através da brincadeira, as crianças conseguiam desenvolver um conjunto de competências. Como refere o autor Garvey (1977, p. 7), ao observarmos as brincadeiras “(...) mais de perto, poderemos distinguir nelas padrões de espantosa regularidade e consciência”. Para além do brincar, o dia organizava-se por outras rotinas: iniciava com a canção do bom dia; seguia-se a marcação das presenças, que era realizada por uma criança que assumia a função da educadora. Com este momento proporcionava-se a oportunidade para a aquisição e desenvolvimento das várias áreas de conhecimento. De seguida optava pela leitura expressiva de uma história, que era o “fio condutor” para o dia. A partir da leitura e interpretação da história, as crianças ficavam organizadas em grupos segundo cada faixa etária e desenvolviam as atividades propostas seguidas de brincadeiras livres, visto que “a importância das rotinas está claramente demonstrada pois constituem momentos estruturados das actividades e dos comportamentos dos alunos” (Ferreira & Santos, 1994, p. 43).

De acordo com os princípios metodológicos da educadora, as atividades planificadas tentavam sempre ir ao encontro da vida em comunidade, uma vez que esta pretendia fazer uma “articulação e abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança” (M. E., 1997, p. 50).

CAPITULO III

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PRÉ--ESCOLAR

3.1. Fase de observação

Inicialmente, este desafio deixou-me um pouco reticente, uma vez que nunca antes tinha vivenciado esta realidade de uma forma tão direta e prática. Assim sendo, e antes de começar, tive de passar por uma fase preparatória, na qual, através da observação, verifiquei as minhas necessidades e intenções de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito ao modo como me relacionar com as crianças em situações imprevistas e à organização de atividades, tendo por base a interdisciplinaridade. Através da observação, aprendi a delinear estratégias, em função das orientações da educadora, privilegiando “o brincar” nas diversas atividades decorridas ao longo do dia.

No período da manhã, após as crianças entrarem na sala, as atividades eram direcionadas para as várias áreas da sala e divididas pelas diferentes áreas de conteúdo. As atividades relacionadas com o domínio da matemática centravam-se na referência ao dia e ao mês; na área da expressão musical, quando cantavam a música dos bons dias; na área do conhecimento do mundo, quando se fazia referência ao estado do tempo, e na área da linguagem oral e abordagem à escrita, quando se efetuava a chamada para fazer a marcação das presenças.

Ao longo do estágio, selecionei materiais, instrumentos e recursos para responder às necessidades das crianças, indo sempre ao encontro dos princípios metodológicos da educadora cooperante, mencionados anteriormente no ponto 2.4, do presente trabalho.

Esta fase superou as minhas expectativas, na medida em que a educadora cooperante esteve sempre disponível para o grupo de estagiárias, dando desde cedo a possibilidade de interagir com o grupo. Ao observar a sua metodologia, tive oportunidade de ganhar expectativas positivas em relação à minha prática, ficando assim motivada para a fase seguinte.

Inicialmente, não considerava que as crianças desenvolvessem competências cognitivas apenas através da brincadeira. Contudo, com a observação realizada ao longo dos primeiros dias de estágio, pude constatar que o brincar desempenha um papel muito enriquecedor para a criança e não deverá ser ignorado nas situações do processo de ensino e aprendizagem. Verifiquei, através das práticas da educadora

cooperante, que é possível proporcionar aprendizagens significativas, como por exemplo, o respeito mutuo, a partilha, o raciocínio, a linguagem e a motricidade fina. Para compreender quais as dimensões da realidade foi necessário participar, juntamente com as crianças, nas atividades realizadas ao longo de cada dia. Interagir com elas nas diversas atividades lúdicas permitiu-me perceber o seu envolvimento nas mesmas, os conhecimentos que adquirem, a relação interpessoal e os hábitos familiares, de acordo com a sua faixa etária. É de salientar que a motivação das crianças influencia o sucesso das atividades planificadas.

Após esta observação, integrei-me progressivamente no contexto educativo, e concretizei ações em colaboração com a educadora cooperante. Enquanto futura educadora, este estágio foi uma mais-valia para a minha formação pessoal e profissional, pois permitiu-me conhecer e colocar em prática novas técnicas e métodos pedagógicos.

3.2. Fase de integração

Nesta fase de integração, realizei atividades pontuais, tendo por base o tema “Da minha janela eu vejo”, bem como tarefas selecionadas em colaboração com a educadora. Este primeiro tema surge com o intuito de permitir que as crianças explorassem o meio envolvente. Assim, foi possível desenvolver várias práticas pedagógicas, ao longo das quatro semanas.

Na semana em que foi explorado o tema “Da minha janela eu vejo”, destacou-se a visualização de um filme, baseado na obra “A Maior Flor Do Mundo”, de José Saramago. Esta atividade foi selecionada com a intenção de promover nas crianças aprendizagens e ajudar a desenvolver o pensamento, uma vez que, “qualquer matéria pode ser ensinada de alguma forma intelectualmente honesta para qualquer estágio de desenvolvimento” (Bruner, 1960, p. 286 citado por Spodek e Saracho, 1998).

Este filme exigia, por parte das crianças, concentração, uma vez que tinha apenas imagens e sons, o que fez com que estas estivessem atentas. Através das noções adquiridas com a visualização do filme, as crianças desenvolveram inúmeras atividades, que mostraram o valor da natureza e a importância que o nosso sentido

visual tem na vida, nomeadamente: realização de um desenho sobre o filme, em que foi possível observar o que para eles foi mais importante; pintura de algumas flores e as suas respetivas características; construção de borboletas através do decalque e recorte, tendo por base a mão de cada criança; decoração de joaninhas através da técnica de pintura com cotonetes; observação de todos estes elementos que fazem parte da natureza e que eles podem ver da sua própria janela (ver apêndice 1). Este tipo de tarefas permite às crianças “ (...) adquirir experiência estética e desenvolverem a base para uma apreciação duradoura da arte” (Feeney e Moravcik, 1987, p. 357, citado por Spodek e Saracho, 1998).

Após a observação da janela, as crianças viram e ouviram uma história que tinha por nome “ A Viagem da Sementinha”, narrada numa televisão mágica. Esta história desencadeou um diálogo, no qual as crianças tiveram a oportunidade de colocar algumas dúvidas, que lhes foram respondidas através de uma atividade prática, na qual elas ficaram a conhecer os diferentes tipos de sementes, bem como as suas características. Ainda, tiveram a possibilidade de realizar, numa cartolina, a decoração do processo de crescimento da semente até ao seu fruto (ver apêndice 2). Tendo em conta que as crianças demonstraram interesse na evolução de crescimento das sementes, construiu-se um boneco ecológico, feito de sementes e areia, forrado com uma meia, o qual tinha de ser regado todos os dias (ver apêndice 3). Com esta atividade, as crianças puderam observar, na sua sala, o processo de evolução das sementes.

É importante que no JI as atividades façam sentido para as crianças, da mesma forma que se tornam aprendizagens significativas quando surgem do interesse das mesmas em relação a um tema. A partir de uma simples atividade é possível desenvolver um conjunto de outras atividades interligadas, que desencadeiam nas crianças competências associadas às diferentes áreas de conteúdo, uma vez que “ (...) todas as coisas se relacionam entre si de alguma forma, as atividades de ciências podem se prolongar em artes, música, literatura, matemática e outras áreas da educação para a primeira infância” (Ziemer, Maryann, 1987, p. 300 citado por Spodek e Saracho, 1998).

Nesta fase de integração organizámos uma ação de sensibilização sobre a reciclagem. Esta tinha por objetivo sensibilizar as crianças para a importância de

manter o nosso ambiente limpo, bem como de preservar a nossa natureza. Para isso as crianças visualizaram um PowerPoint sobre os vários ecopontos, e um pequeno filme sobre a reciclagem. Após um pequeno diálogo sobre o tema, as crianças passaram à prática, ou seja, fizeram a pintura de um ecoponto, recortaram materiais reciclados, e ainda, participaram num “*Peddy Paper Ecológico*” (ver apêndice 4). As crianças estavam divididas em grupos, com as cores do ecoponto e tinham como objetivo, encontrar o lixo que estava espalhado pela escola, e colocá-lo no ecoponto correspondente. Através destas atividades podemos constatar que, “as crianças constroem conceitos básicos sobre o mundo dos objetos, sobre como eles funcionam e sobre sua própria eficiência neste mundo através de suas experiências” (Smith, 1983, p. 352 citado por Spodek e Saracho, 1998).

Esta atividade permite a sensibilização das crianças para a importância da reciclagem e está inserida nos conteúdos da área de conhecimento do mundo, alertando as crianças para a necessidade de tratar convenientemente a natureza. Deste modo, esta atividade tornou-se um momento enriquecedor para elas, enquanto futuros cidadãos responsáveis. É importante que as crianças contactem com o meio natural e não estejam cingidas a uma sala, mas que possam usufruir do recreio e de outros espaços exteriores envolventes, como nos refere Jeness (1987, p. 299 citado por Spodek e Saracho, 1998), “façam excursões pela área da escola para estimular o programa de ciências”. Além do carácter lúdico da atividade e das noções adquiridas, as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar em grupo e explorar o espaço exterior do JI, de forma diferente.

Aproveitando o facto de uma das crianças ir mudar de casa, sugerimos ir descobrir os diferentes tipos de casas, uma vez que o restante grupo mostrou um elevado interesse na temática. Com as diversas questões que as crianças fizeram sobre o tema construímos a base para elaborar um projeto de grupo, visto que, “o trabalho de projeto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Katz, 2004, p. 7). Neste sentido irei abordar detalhadamente o desenvolvimento deste projeto na parte II do presente relatório.

Durante esta fase de reconhecimento as crianças tiveram a possibilidade de interagir com diferentes matérias e técnicas de decoração, o que se revelou vantajoso para a aquisição de competências no domínio das expressões motora, plástica, linguagem oral, abordagem à escrita e matemática. As crianças desde tenra idade “ (...) começam a desenvolver a escrita, o que pode ser observado em suas ações, gestos, brincadeiras e desenhos, que são formas de representação” (Vygotsky, 1978, p. 255 citado por Spodek e Saracho, 1998). A evolução do rigor estético na realização das suas tarefas, deve-se ao seu empenho e participação no desenrolar das atividades propostas, o que se traduz, numa notória satisfação quando entravam na sala e identificavam os seus trabalhos.

Durante o estágio, geri o grupo não só no espaço de sala, como no espaço exterior ou na sala de acolhimento e aprendi a planificar atividades de acordo com os temas abordados, pela educadora, adaptando-os ao grupo de crianças em questão. Observando a educadora cooperante, compreendi a melhor forma de organizar o grupo para a realização das atividades, desenvolvi competências de leitura expressiva, bem como a melhor forma de falar para as crianças, adequado aos vários momentos. Com o desenvolvimento das atividades, fui capaz de gerir o tempo, bem como de superar imprevistos, adaptando as atividades às diversas realidades.

A educadora cooperante valorizou a integração adequada das estagiárias no projeto curricular do grupo, bem como a criatividade nas opções de trabalho apresentadas. Salientou o espírito de equipa, o trabalho realizado fora do contexto educativo para preparação das atividades, o diálogo aberto e construtivo, e ainda, a motivação para aprender, a atitude pedagógica adequada ao grupo, a boa gestão do tempo, assim como, a responsabilidade.

Nesta fase do estágio recorreu-se à elaboração de planificações, para que fosse possível atingir os objetivos propostos para a mesma. Com o desenrolar das atividades promoveu-se o desenvolvimento pessoal e social da criança, contribuindo desta forma para a igualdade de oportunidades no acesso à aprendizagem. Proporcionei ainda às crianças ocasiões de bem-estar, no âmbito individual e de grupo. Apesar de sentir que existia alguma falta de experiência, o contacto com a educadora cooperante foi, de uma forma geral, muito proveitoso e positivo para a concretização dos nossos objetivos ao longo do estágio. O facto de ser uma pessoa

muito acessível facilitou, de alguma forma, a organização das nossas ações bem como a sua concretização, dando sempre oportunidade para as estagiárias interagirem em todos os momentos educativos.

Para fazer a avaliação das crianças, ao longo do estágio, foram utilizados diferentes instrumentos, tais como: os registos fotográficos, os registos de conversas em grupo/ individual, os registos de observação, a construção de livros, a construção de maquete e as dramatizações. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador, pois “os professores que a usam de uma forma sistemática estão melhor preparados para diferenciar e adaptar o seu ensino, para melhorar o desempenho dos alunos e assegurar a equidade de resultados.” (Lopes & Silva, 2010, p. 3)

Como futura educadora, aprendi a desenvolver estratégias para a resolução de problemas e competências de cooperação. Compreendi a importância de observar uma criança a explorar um objeto e de observar as crianças durante o período de brincadeira livre. Aprendi a fomentar relações de amizade entre as crianças, ensinando e apoiando a interajuda entre si.

A educação de infância deve ser um tempo e um espaço de aproveitamento e dinamização dessa competência e a investigação mostra que a educação de infância só tem consequências no presente e no futuro das crianças, se for um serviço educacional de qualidade (Formosinho, 2008, p. 57).

Durante os momentos de interação com as crianças procurei proporcionar momentos de diálogo, dando sempre um feedback/reforço positivo, de modo a sensibilizá-las para comportamentos apropriados. Esta interação permite a construção de um vínculo entre as crianças e o/a educador/a, a qual se traduz em constantes oportunidades para as crianças realizarem aprendizagens ativas (Homann & Weikart, 2011). Quanto mais amplas forem as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências.

Ao longo da implementação do projeto foi possível verificar uma reação positiva por parte de todas as crianças, comunidade escolar e pais.

SECÇÃO B
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

4.1. Organização do ambiente educativo

4.1.1. Meio envolvente

A escola E.B. 1 onde foi realizado o estágio do 1º CEB pertence ao concelho de Coimbra. A população residente é oriunda de duas realidades diferentes: uma é originária do meio e a outra proveniente de outras zonas, funcionando esta localidade como zona de dormitório e, a cidade de Coimbra, como local de trabalho. Esta freguesia é caracterizada por coexistirem habitações com amplos espaços verdes. É uma zona de vivendas, onde não há prédios e onde podemos encontrar campos cultivados e amplos pinhais.

A maioria da população trabalha em Coimbra, no comércio, na indústria e nos serviços, mas os mais idosos ainda se dedicam à agricultura.

A parte norte da freguesia é conhecida por ser uma das mais significativas áreas residenciais de baixa densidade na cidade de Coimbra.

4.1.2. População escolar e recursos humanos

A escola é frequentada por 64 alunos, distribuídas por quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico⁴.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
21 alunos	18 alunos	8 alunos	17 alunos

As atividades letivas começam às 9h e terminam às 16h:00m e, as atividades de Enriquecimento Curricular decorrem das 16h:30m às 17h:30m, sendo estas promovidas pela Associação INTEGRAR.

A Associação Integrar tem por objetivo possibilitar uma intervenção mais descentralizada, realizando ações em áreas e grupos desfavorecidos, mais concretamente nas áreas sociocultural e desportiva. Esta tem por objetivo promover e desenvolver a prática de atividades culturais, desportivas, recreativas e de

⁴ A sigla CEB será utilizada daqui em diante para designar Ciclo do Ensino Básico.

solidariedade social, no âmbito do apoio à integração social e comunitária, e também, na formação profissional de cidadãos.

A instituição escolar envolve um conjunto de pessoal docente e não docente que permite o bom funcionamento desta. A equipa de pessoal docente é constituída por cinco professores, uma professora de apoio educativo e quatro professores das AEC. Quanto ao pessoal não docente, este é constituído por uma assistente operacional, uma funcionária paga pela Associação de Pais, que faz o apoio à família e assegura a hora de almoço das crianças, uma monitora de atividades de tempos livres⁵, e ainda a comunidade local.

4.1.3. Relações interpessoais e organizacionais

O ambiente vivido na escola reflete a imagem da mesma, ao nível das relações entre os diversos intervenientes. O clima relacional é afetuoso, podendo verificar-se momentos de partilha de saberes e ideias entre todos os agentes de educação. Deste modo “(...) a relação dos professores com os pais tem que fazer-se e é necessária no sentido de caminharem juntos para o sucesso escolar, a fim de prepararem os alunos par o futuro”(Monteiro, 1987, p. 63). A nível organizacional, é notável uma coordenação que faz a articulação entre os diversos agentes educativos bem como com a comunidade escolar. A escola realiza diversas atividades, ao longo do ano, que têm como objetivo apresentar o trabalho realizado à comunidade, como é o caso da festa de natal e da festa de final de ano.

4.1.4. Estruturas físicas e recursos materiais

A Escola fica a 7 Km da sede do Agrupamento. É um edifício antigo, constituído por rés-do-chão e primeiro andar e encontra-se em razoável estado de conservação.

Pelo sexto ano consecutivo, devido à exigência de a escola ter de funcionar em horário normal, está instalada, no recreio da escola, uma sala modelar amovível.

⁵ A sigla ATL será utilizada daqui em diante para designar atividades de tempos livres.

Para além das três salas de aula, a escola possui um refeitório e três *halls*. Um desses *halls* está equipado com computadores, alguns jogos didáticos e livros, funcionando aqui o ATL e o complemento de apoio à família; o outro funciona como local de passagem para uma das salas de aula, onde há dois armários para arrumo do leite escolar, o telefone e alguns cabides. O *hall* onde se encontram os livros que a escola possui é, normalmente, utilizado para receber os encarregados de educação. Esse espaço é também aproveitado pelo professor de Educação Especial para prestar apoio a um aluno do 1º ano.

O aquecimento das diversas divisões é feito com salamandras a lenha e pequenos termoventiladores, à exceção da sala modelar amovível cujo aquecimento é feito através de ar condicionado.

Todas as salas de aula, incluindo o espaço destinado às atividades de tempos livres, estão equipadas com computador com ligação à Internet.

O espaço do recreio é bastante amplo e iluminado, sendo resguardado do sol, pois existe uma grande nogueira cuja sombra é bastante apreciada pelos alunos nos dias quentes. Contudo, é um espaço pouco favorável à prática desportiva, particularmente em tempo de chuva. Existe um telheiro onde as crianças se podem recolher em dias chuvosos e onde decorrem as aulas de atividade física e desportiva.

Em termos de instalações sanitárias, a escola está equipada com casas de banho para os alunos (três para as meninas e três para os meninos) e outra para os professores e pessoal não docente. Existem ainda duas pequenas divisões, junto das casas de banho, que funcionam como arrumo e despensa.

Os recursos materiais presentes na escola estão ao dispor da comunidade educativa, nomeadamente: cinco computadores, quatro multifunções, uma impressora, uma fotocopiadora, um leitor de DVD, algum material de ciências, material de educação física e uma estante com livros diversos.

4.1.5. Articulação Interciclos

A escola promove diversas atividades conjuntas com o jardim de infância. No decorrer do estágio tivemos a oportunidade de participar e cooperar em algumas dessas atividades, nomeadamente na festa de S. Martinho e na festa de Natal.

4.1.6. Intencionalidades Educativas, Intervenientes e Estratégias Educativas

Na turma onde estagiei existiam dois alunos que apresentavam dificuldades, as quais estavam sujeitas a um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual. Foi realizado um trabalho permanente de articulação entre a professora titular da turma e os encarregados de educação, tendo em vista o sucesso escolar destes alunos em questão e também dos restantes, visando mudanças em termos de comportamentos/attitudes e do sucesso escolar. De acordo com o autor Lopes e Silva, 2010, (p. 135) , “uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista”.

4.2. Caracterização da turma

A prática pedagógica foi desenvolvida numa turma de 2º ano de escolaridade, constituída por 18 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A maioria dos alunos é proveniente de famílias de nível socioeconómico médio, uma vez que, parte dos encarregados de educação possui o grau académico de licenciatura.

Esta turma era bastante heterogénea, quer do ponto de vista do desempenho escolar e ritmo de trabalho, quer ao nível do comportamento. Neste sentido, “o professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajeto profissional e as características de personalidade (...)” (Ferreira & Santos, 1994, p. 48).

Importa referir que a maioria dos alunos é responsável, empenhada e apresenta bons resultados escolares. No entanto, existem alguns que são muito distraídos e desorganizados, sendo necessárias chamadas de atenção constantes, as quais traduzem um ritmo de trabalho lento e frequentes interrupções das aulas para fazer observações pouco ou nada oportunas, perturbando assim o desenrolar da mesma.

Nesta turma existe uma aluna com diagnóstico de hiperatividade. Esta é muito desorganizada e pouco cuidadosa com a apresentação dos seus trabalhos, revelando uma baixa autoestima e reagindo mal quando é contrariada. Outro aluno é seguido nas consultas de desenvolvimento do Hospital Pediátrico, visto que é uma criança muito nervosa e tem bastantes dificuldades em manter-se sossegado/concentrado. Está constantemente a interferir com os colegas que estão próximos, fazendo muitas vezes comentários desagradáveis sobre eles. Um outro aluno apresenta um comportamento imaturo, um ritmo de aprendizagem lento e pouco sentido de responsabilidade. Perante estas situações, a escola deve intervir de modo “(...) a ajudar as crianças e os jovens a ultrapassar dificuldades pessoais (...)” (Ferreira & Santos, 1994, p. 49).

4.3. Organização do Espaço Psicopedagógico

Na sala existem vários espaços destinados ao bem-estar dos alunos e à melhoria da organização dos materiais, tais como um cantinho da leitura, que ainda estava em fase de implementação, tendo como objetivo o contacto dos alunos com a leitura, uma vez que a professora cooperante constatou que os alunos não liam os livros da Bibliomóvel; também existe um espaço destinado à organização dos materiais, pois os alunos quase não tinham lugar para a realização das tarefas, visto que tinham perto de si os manuais e a caixa do material; e um espaço com duas mesas de apoio, uma com os manuais dos alunos e outra com as caixas dos materiais. Existia ainda um armário destinado à arrumação dos dossiês dos alunos e dos vários materiais.

A escola é um espaço educativo que deve ser pensado e organizado em função do aluno, e adequado às atividades que nele se desenvolvem. Deve ser rico e diversificado, permitindo que o aluno descubra o mundo à sua volta. É no espaço, confinado à sala de aula, que as crianças são extremamente ativas, onde têm os materiais ao seu dispor, e onde realizam várias tarefas que as conduzem a momentos de verdadeira aprendizagem. Neste sentido a organização do espaço pode e deve ser modificada de acordo com as necessidades e evoluções do grupo. Segundo Arends, (1995, p. 85) “A

maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”.

CAPITULO V
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

5.1. A prática pedagógica em 1º CEB

A minha experiência enquanto professora estagiária foi muito positiva. É de salientar todo o processo de integração efetuado pelos membros da comunidade educativa desta escola, mas principalmente a atitude de disponibilidade e de confiança demonstrada, desde sempre, pela professora cooperante, relativamente às estagiárias.

Este estágio curricular contribuiu, em grande parte, para a minha formação enquanto pessoa, alargando o meu conhecimento. Dado o facto de ter sido a minha primeira experiência enquanto professora do 1.º CEB, esta foi sem dúvida muito boa, não só pelos alunos, mas também pelas suas características, e ainda por todos os métodos e estratégias positivas facultados pela professora, que se tornaram uma mais-valia para um trabalho de maior sucesso.

Inicialmente, foram surgindo algumas situações problemáticas, devido à falta de experiência e de contacto com esta realidade de ensino mas, ao longo do estágio, foi possível ultrapassar o que por vezes era visto como impossível. A presença e a prestação da professora cooperante também foram um suporte de motivação para o sucesso do estágio, porque é importante sentir que alguém está a acreditar no nosso trabalho e, principalmente, que os alunos estão a ter bons resultados com as estratégias utilizadas.

O sucesso obtido no final deste estágio ficou a dever-se ao trabalho desenvolvido pelas estagiárias e pelos alunos que, de uma forma geral, contribuíram para a realização do mesmo, através do seu dinamismo, empenho e motivação, perante as novidades e experiências proporcionadas.

O estágio curricular tem a desvantagem de ser realizado apenas durante três meses, o que faz com que as estagiárias não tenham a possibilidade de contactar com todas as situações da realidade escolar. Apesar de tudo, ao longo do estágio, mesmo em tempo reduzido, foi possível contactar com algumas situações proporcionadas pela professora cooperante, como por exemplo: a gestão do tempo, a organização das planificações de acordo com o programa e o modo como reagir com os alunos mais perturbadores.

5.2. Fase de observação

Das doze semanas de estágio, duas foram destinadas a observação e as restantes a intervenção. Durante as duas semanas de observação, a nossa ação centrou-se no modo como a professora se relacionava com os alunos, como geria as aulas, como lecionava as matérias e, sobretudo, como reagia em situações de imprevisto, nomeadamente quando era confrontada com comportamentos menos próprios por parte dos alunos.

No final destas duas semanas, constamos que tanto a turma como a docente eram, de um modo geral, muito flexíveis e de fácil acesso. No que diz respeito aos alunos, estes tiveram um comportamento de acolhimento fantástico em relação às três estagiárias, integrando-nos sem manifestar grande acanhamento. Neste sentido para Lopes e Silva (2010, p. 66) “a relação do professor com cada aluno é importante para elevar os níveis de rendimento escolar, bem como para melhorar o bem-estar socioemocional”.

Desde o início, a docente deixou bem claro que estávamos à vontade para a contactar, qualquer que fosse o motivo ou situação, tanto ao nível pessoal como profissional. É de realçar também o modo como contribuiu para a integração com os restantes elementos da comunidade educativa, tanto docentes como não docentes, incluindo a associação de pais e o agrupamento.

5.3. Fase de intervenção

Ao longo da intervenção, foram várias as experiências vividas e os resultados obtidos, não só com a preparação das aulas mas, também, com os conhecimentos que os alunos demonstraram ter adquirido. Com o início da intervenção, foi estabelecido pela professora, e em concordância com as estagiárias, que todas iriam lecionar todos os dias uma área diferente.

Na primeira semana de intervenção, surgiram algumas dificuldades na realização da planificação, dado que era a primeira vez que estávamos a elaborar uma baseada no princípio da interdisciplinaridade, na qual deveríamos cruzar as disciplinas e alargar a área de estudo. Segundo a perspetiva de Arends (1995, p. 43), "a planificação do ensino poderá ser um pouco mais complexa, mas as competências

que possui constituem os alicerces sobre os quais irá desenvolver a capacidade de planificação”.

Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas tivemos a responsabilidade de elaborar as planificações diárias, sempre de acordo com as orientações da professora cooperante e consequentes intervenções. Para a realização das mesmas, os temas eram selecionados pela professora cooperante, e a partir deles teríamos de definir as estratégias para abordar os conteúdos e elaborar os materiais utilizados.

As práticas pedagógicas iniciaram-se com o tema “À descoberta de si mesmo – o meu passado”, a partir do qual, cada aluno fez a análise da constituição do seu agregado familiar. É de realçar que, nesta semana, o feedback da professora cooperante foi positivo, alertando apenas para a necessidade de uma melhoria na caligrafia das estagiárias. Em relação aos alunos, sentimos que a turma demonstrou grande empenho e adesão face às atividades, o que, para o nosso desempenho, constituiu uma mais-valia, fomentando a motivação para a semana seguinte. Neste sentido, é necessário que o professor conheça bem os conteúdos que ensina, os alunos e o processo de ensino-aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

Na segunda semana de intervenção, o objetivo principal foi colocar em prática, o princípio da interdisciplinaridade. A partir do tema “Os órgãos de sentido”, desenvolveu-se uma atividade, intitulada “O tesouro dos cinco sentidos”, ”(ver apêndice 5) com recurso à visualização e leitura da estória “*O Elefante Diferente*. Através da interdisciplinaridade é possível estabelecer uma interligação entre todas as disciplinas, de modo a que os alunos adquiram conhecimentos entre si. Neste sentido, a “interdisciplinaridade é o objeto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993, p. 10).

No final desta semana, concluímos que foi difícil implementar a interdisciplinaridade, ao longo dos três dias. Contudo a opinião da professora cooperante foi otimista e, a prestação dos alunos positiva, uma vez que era notável o envolvimento destes em todas as atividades propostas. Deste modo, é importante

salientar que “é fundamental que o ensino e a aprendizagem sejam visíveis, respetivamente para os alunos e para os professores” (Lopes & Silva, 2010, p. 21).

Na terceira semana de intervenção, houve uma diversidade de atividades. No primeiro dia comemorou-se o dia de São Martinho (ver apêndice 6). No segundo dia, explorámos o livro “*Sou Asas*”, da autora Marta Morgado, a partir do qual iniciámos a execução do projeto, que se intitulava “Respeitar as Diferenças”. E no último dia, o tema abordado foi a denteição, que incluiu várias atividades que envolveram todas as disciplinas (ver apêndice 7). Inserido neste tema, os alunos tiveram a possibilidade de ouvir a estória “*O Lambão e o Glutão*”, em suporte audiovisual, a qual se encontrava gravada com as vozes das três estagiárias. Esta foi o ponto de partida para estabelecer a ligação às outras atividades.

No final desta semana de intervenção, o balanço foi positivo, tanto pela opinião da professora, como pelo envolvimento dos alunos nas atividades.

Na quarta semana de intervenção, uma vez que os conteúdos propostos a abordar pela professora cooperante foram variados, optámos por construir um objeto inspirado no livro “*Fábrica de Palavras*”, e que serviu de mote para o desenrolar desta, sendo o ponto de partida, para colocar em prática a articulação de todas as áreas (ver apêndice 8). O objeto a que me refiro é uma fábrica construída em cartão e jornal. A dita fábrica, do tamanho de uma mesa, é um edifício empresarial gigante, com vários departamentos, secções e muitas janelas. Cada uma dessas janelas dava entrada a uma área de conteúdo, recheada de atividades, que foram exploradas ao longo da semana. Esta semana de trabalho intensivo, deu origem a uma atitude de reconhecimento do nosso trabalho por parte da professora cooperante.

Na quinta semana de intervenção, desenvolvemos o tema das profissões, construindo uma maquete, na qual estavam inseridas várias instituições, associadas às mais diversas profissões (ver apêndice 9).

A partir da visualização da maquete, foi possível explorar com os alunos as características e funções de cada profissão representada. Essa exploração assentou na realização de vários exercícios. A título de exemplo, no caso da área de português, procedemos à visualização da fábula “A Cigarra e a Formiga”; na área da matemática, introduzimos o euro (€) a partir da exploração de um PowerPoint; no momento de projeto, desenvolvemos uma atividade do *role play* e, para concluir a

semana, foi apresentada uma notícia que retratava a derrocada de uma falésia numa região do nosso país. Os alunos ainda tiveram a possibilidade de interagir diretamente com uma das profissões mais desejadas por todos, que é a de ser bombeiro. Estes exploraram o carro dos bombeiros e colocaram questões aos diversos profissionais que se deslocaram à escola.

Esta semana deixou-nos um sentimento de conquista, na medida em que atingimos os objetivos propostos e, segundo a professora cooperante, transmitimos um maior à vontade na nossa postura enquanto lecionávamos as aulas. Em relação aos alunos, foi notória uma aquisição de todos os conteúdos planificados.

Na sexta semana, de intervenção, surgiu um imprevisto na minha vida, devido ao falecimento do meu avô paterno, o que fez com que me tivesse de ausentar mas, para compensar, lecionei pela primeira vez um dia inteiro (fruto de uma decisão comum, estabelecida entre o grupo de estágio e a professora cooperante).

Nesta semana, estive, como sempre, presente o enorme espírito de equipa do meu grupo de estágio e uma atitude extremamente sensível por parte da professora cooperante. Como referem Brinckman e Taylor (1991, p. 189), só “através do processo de planeamento em equipa e do reconhecimento mútuo das qualidades dos membros da equipa, todos dão colaboração igualmente importante para o programa educativo”.

Apesar de ter surgido uma situação que levou à minha ausência, a planificação foi cumprida com sucesso e os alunos foram muito recetivos, não só porque estávamos na semana de revisões, mas também pelo facto de nunca, em dias anteriores, nenhuma de nós ter lecionado um dia completo.

No fim desta etapa, foi possível concluir que, semana após semana, nos sentíamos mais seguras e autónomas.

A sétima semana de intervenção foi destinada à preparação e decoração da sala/escola para a festa de Natal, com temas alusivos à época natalícia (ver apêndice 10). Semana bastante exaustiva e atribulada, com muita azáfama e exigência, tanto da nossa parte como da dos alunos. Mas em virtude do trabalho cooperativo, entre todos, foi possível dar resposta ao cumprimento dos diferentes conteúdos abordar nas diferentes áreas de expressão. No entanto, revelou-se um trabalho muito gratificante e enriquecedor, pois a turma demonstrou grande interesse e envolvimento por todas

as atividades. Só deste modo, é possível que os objetivos desafiadores produzam um efeito auto-estimulador para os alunos, motivando-os a esforçarem-se de acordo com o seu grau de dificuldade ou exigência (Lopes & Silva, 2010).

Na oitava semana de intervenção, só lecionámos dois dias de estágio, pois coincidiu com a última semana de aulas do primeiro período.

Na nona semana de estágio coincidiu com o início do segundo período e não houve um tema semanal a trabalhar, mas sim um tema diário. Na segunda-feira, comemorou-se o do Dia de Reis, com a realização e decoração de coroas, bem como entoação de cânticos alusivos às "janeiras", pelas várias salas da escola (ver apêndice 11). Segundo Arends, (1995, p.372), “a aprendizagem cooperativa cria oportunidades aos alunos com heranças culturais e condições diferentes para trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativa, aprendem a apreciar-se uns aos outros”. Na terça-feira, na área de projeto, iniciou-se um tema novo, sobre a deficiência visual e elaborou-se a respetiva teia de conhecimentos prévios e desconhecidos. Em relação a quarta-feira, foi-nos proposta a introdução do estudo da tabuada dos dois na área de matemática (ver apêndice 12).

Todos os conteúdos foram ao encontro da planificação mensal da professora titular de turma, todavia, as atividades realizadas não foram programadas com a antecedência habitual, visto que a professora alterou a ordem de aplicação dos mesmos nas diferentes áreas.

Na última semana de estágio, as atividades foram muito variadas. Iniciámos com a preparação para a receção da professora especializada em deficiência visual, que veio finalizar o projeto “Respeitar as Diferenças”, desenvolvido ao longo do estágio. Seguidamente preparámos e realizámos uma visita ao Centro Social Nossa Senhora da Conceição, com o intuito de encerrar o tema das instituições. Para finalizar a semana de intervenção, construímos um cartaz alusivo ao "Cantinho da Leitura", o qual mencionava a seguinte frase: “Viajar pela leitura, sem rumo, sem intenção. Só para viver a aventura que é ter um livro nas mãos!” (ver apêndice 13). A criação deste espaço tinha como objetivo incentivar os alunos pelo gosto da leitura, e criar hábitos de leitura, uma vez que “ao estimular-se o desejo de aprender a ler, o

ensino da leitura será facilitado durante os primeiros anos da escola primária” (Rebelo, 1990, p. 73).

Durante o estágio o trabalho foi árduo, não só a nível físico como psicológico. No fundo foi um trabalho bastante compensatório, uma vez que este se tornou uma mais-valia para a minha formação pessoal e profissional, não só porque adquiri experiência como professora, dado que foi a minha primeira intervenção, mas também pelo conhecimento que obtive em contacto com os alunos, com a professora cooperante e, sobretudo, com o grupo de estágio.

Nem sempre as nossas intervenções correram como desejávamos, mas só colocando em prática as atividades é que se consegue refletir sobre o que poderia ser mudado. É através do erro, que aprendemos e evoluímos, pois ele é o “motor do conhecimento”.

EXPERIÊNCIA CHAVE PARTE II

CAPITULO VI
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Durante a fase de observação do estágio em educação pré-escolar, constatei que as crianças passavam grande parte do tempo a brincar. Ao longo das observações realizadas e das interações com as crianças, apercebi-me de que o “brincar” não é um mero passatempo, mas sim uma atividade em que as crianças estão implicadas e, que ao mesmo tempo, têm a possibilidade de desenvolver diversas aprendizagens (ver apêndice 14). Como refere o autor Gardnei citado por Ferreira (2004, p. 177), “nenhuma criança brinca só para passar o tempo, a sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades”. Deste modo, desenvolvi a minha curiosidade ao investigar o brincar como estratégia de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos.

Embora a utilização do "brincar", na educação das crianças, remonte às civilizações gregas e romana, foram os humanistas do Renascimento que recuperaram a potencialidade educativa dos jogos e reiniciaram a sua utilização. Naquela época passou a considerar-se as brincadeiras e os jogos como uma forma de preservar a moralidade das crianças, proibindo os jogos considerados "maus" e aconselhando os que eram considerados "bons" (Wajskop, 1995).

Posteriormente, a preocupação com a moral, a saúde e o bem comum conduziram à elaboração de propostas e métodos baseados em jogos cada vez mais especializados, de acordo com as idades e o desenvolvimento infantil, mas sobretudo associados à educação física.

A brincadeira, como um comportamento infantil e espontâneo, ganhou valor em si, passando a ser percecionada como a maneira de a criança estar no mundo, ou seja, uma atividade inata e que a protegia dos males causados pelo trabalho árduo característico do "mundo dos adultos".

A partir da minha experiência enquanto estagiária, verifiquei que é necessário conseguir que as crianças possam brincar, pois isso permite desenvolver uma atitude social positiva. É no brincar que a criança possui a sua liberdade, deste modo o brincar é essencial, porque é nessa atividade que a criança manifesta a sua criatividade.

No final do século XVIII, foram vários os pedagogos que centraram as suas pesquisas na educação das crianças pequenas, influenciados, naturalmente, pelos pensamentos e correntes filosóficas das suas épocas. Froebel, citado por Wajskop,

(1995, p. 63) “organizou os seus jardins de infância, em torno dos dons, termo que designava os brinquedos de livre manipulação pelas crianças”. Como pude observar durante o meu estágio, as crianças exploravam e jogavam com as mesmas coisas muitas vezes, como por exemplo manipular um objeto e transportá-lo à boca, construir torres com blocos apenas para fazê-las cair ou jogar os mesmos jogos. Esta situação demonstra o interesse das crianças em ultrapassar desafios, como comprova o facto de eles quererem construir um jogo no menor tempo possível. No entanto, é de salientar que a educadora, mesmo permitindo que as crianças escolhessem as suas atividades, por vezes sugeria outro tipo de jogos que desenvolvessem outras capacidades e com grau de dificuldade mais elevado.

Mas, afinal o que significa brincar? Ao consultar um dicionário, deparamo-nos com diversos significados para a palavra brincar: divertir-se (com jogos) e entreter-se (com brincadeiras infantis). O brincar passou por diversas conceções na história da Filosofia, da Pedagogia e nas demais áreas. O brincar, numa perspetiva sociocultural, define-se pela maneira como as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Esta conceção remonta ao início do século passado, tendo sido elaborada pelos investigadores da Escola Russa. É consensual que o brincar é a atividade predominante na infância e tem vindo a ser explorada no campo científico com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças.

É de salientar que a brincadeira é a atividade principal da infância, a qual não se baseia apenas na frequência com que as crianças brincam, mas, acima de tudo, pela influência que o ato de brincar exerce no desenvolvimento infantil. De acordo com Wajskop e Vygotsky (1995, p. 68), a brincadeira cria nas crianças uma “zona de desenvolvimento proximal”. Para estes autores, a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento, ou seja, é o caminho que vai entre o nível atual de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial. A criança através da interação com os pares ou sob orientação de um adulto é capaz de alcançar níveis de desenvolvimento mais complexos.

Contudo, concluí que o treino repetido permite-lhes desenvolver a sua confiança aprendendo para que serve cada objeto e o que pode fazer com ele. Verifiquei que o jogo é uma forma natural de aprender, ou seja, as crianças brincam ao faz de conta, tentando compreender o mundo que as rodeia, reproduzindo o que veem e refletindo as suas impressões. Tudo isto demonstra a sua criatividade e capacidade de resolução de problemas.

Como é referido por Lopes (2006), citado por Salomão, Martini, Jordão, (2007, p.3):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identificação e da autonomia. O facto de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

De uma forma consensual, os diferentes investigadores, citados anteriormente, concordam na importância do ato de brincar no desenvolvimento da criança, ou seja, o brincar relaciona-se com a aprendizagem e prepara a criança para futuras atividades. Desenvolve competências, tais como, a concentração, a crítica, a criatividade, a confiança em si e nos outros e ainda auxilia o desenvolvimento pessoal, social e cultural propiciando uma aprendizagem espontânea e natural. Em suma, todos estes benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

A importância do brincar surge estabelecida na Convenção Sobre os Direitos da Criança, da Unicef, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. No ponto 1 do 31.º artigo pode ler-se: "Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística." Aquando da observação das práticas da educadora cooperante, constatei que esta abordava todas as áreas do conhecimento por meio da brincadeira. Deste modo, verifiquei que, a brincar, as crianças desenvolvem

competências que facilitam o crescimento e a aprendizagem, promovendo o relacionamento entre os grupos e a forma de comunicar com os outros.

Assim, os educadores devem estar atentos para esta prática lúdica e proporcionar uma contextualização para as brincadeiras. Neste sentido, Rolim, Guerra e Tassigny (p.177, 2008) afirmam que, “por meio da observação das brincadeiras, os educadores e os professores serão capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planear ações pedagógicas”.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, a sua brincadeira estrutura-se com base no que ela é capaz de fazer em cada momento, isto é, dos seis meses aos três anos de idade, tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. De acordo com Salomão, Martini e Jordão (p. 1-21, 2007) “toda a atividade lúdico-didática pode ser aplicada em diversas faixas etárias, podendo ser sujeita a adaptações no procedimento de aplicação, na metodologia de organização e na definição de estratégias, de acordo com as necessidades específicas das faixas etárias”.

Entre os dois e os seis anos de idade, o mundo do imaginário tem um papel fundamental nas brincadeiras. O “faz-de-conta”, as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com objetos e atribuir-lhe outros significados, são atividades comuns. O jogo imaginário oferece à criança a compreensão e a aprendizagem dos diferentes papéis sociais que fazem parte do seu quotidiano, tais como, o papel da família e do professor. Posteriormente, aos sete anos de idade, surge o desenvolvimento de estratégias e as tomadas de decisão. Através da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e socializa, descobrindo o mundo à sua volta.

No brincar com outras crianças, elas encontram os seus pares e interagem socialmente, descobrindo desta forma que não são os únicos sujeitos da ação e que, para alcançarem os seus objetivos, devem considerar que os outros também possuem objetivos próprios que querem satisfazer.

O brincar é um analisador privilegiado das interações das crianças, porque permite acompanhar a par e passo a construção social das suas realidades em

ação, nos processos que alicerçam as rotinas do brincar e, ao mesmo tempo, desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo (Ferreira, 2004, pp. 200-201).

Ou seja, a partir do brincar a criança aprende a respeitar o outro, as suas opiniões e preferências, bem como, a partilha de ideias, espaço e tempo.

CAPITULO VII
AS EXPRESSÕES INTEGRADAS

Ao longo de todos os estágios que realizei até à data, não tive oportunidade de vivenciar uma realidade que permitisse percorrer todas as áreas de conteúdo através das expressões. Deste modo, optei por refletir sobre o contacto das expressões integradas e desenvolvê-lo nesta experiência-chave. No entanto, surgiu-me um pequeno obstáculo, quando houve a necessidade de planificar uma atividade, na qual estivessem integradas as várias expressões. Todavia, o contacto com as crianças dissipou os meus receios, na medida em que constatei através da observação das atividades realizadas, que a expressão corporal, dramática, plástica e musical faz das crianças seres felizes, motivados e empenhados. O contacto com as expressões, o trabalho de grupo, o teor das atividades realizadas, assim como outras, favorece a ligação entre as crianças, uma vez que “a interação social com outras crianças aperfeiçoa as habilidades de comunicação, à medida que as crianças ajustam a complexidade da sua linguagem para se adequarem ao nível cognitivo do seu interlocutor” (Guralnick, 1981, p. 145). Neste sentido pude verificar que, é através das expressões, que as crianças, também transmitem sentimentos e vontades, de forma espontânea.

No estágio em EPE⁶, surgiu o interesse das crianças em saber mais acerca das características das diferentes habitações. Após o diálogo com as crianças sobre a sua habitação, cada uma construiu e decorou, numa caixa de cartão, a sua casa, com as respetivas características, nomeadamente, a cor e a forma (ver apêndice 15).

Durante a realização desta atividade, as crianças foram mencionando o número de pessoas que viviam na sua casa, e daí, surgiu a ideia de elaborar uma tabela que correspondia ao número de pessoas por habitação (ver apêndice 16). Após a construção da tabela, em grupo, analisámos os dados para averiguar quem tinha o agregado familiar maior e menor.

Numa fase seguinte, fez-se a leitura da estória “*Os Vizinhos da Casa Azul*”, a qual serviu de ligação para a realização de atividades com as expressões integradas. Após a leitura, surgiram algumas questões, por parte das crianças, relacionadas com as personagens da estória e dos vários instrumentos musicais. De forma a esclarecer as dúvidas, foi-lhes apresentado um PowerPoint com os diferentes instrumentos

⁶ A sigla EPE será utilizada daqui em diante para designar Educação Pré -Escolar.

musicais e as suas características. Para complementar a atividade, apresentou-se às crianças um conjunto de vários instrumentos musicais, com o objetivo destes os poderem manipular e tocar. Segundo Vasconcelos (2012, p. 7), “a arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra”. Posteriormente, organizámos um jogo de expressão corporal e dramática, intitulado o “Jogo das cadeiras”, que foi realizado com o acompanhamento ao som dos vários instrumentos (ver apêndice 17). De seguida realizámos uma atividade de expressão plástica, que consistiu na elaboração de uma tabela por parte dos alunos que apresentava a constituição do agregado familiar. A realização desta atividade desenvolveu nas crianças o interesse em saber quais as profissões dos seus pais. Para responder aos vários interesses das crianças, recorremos à elaboração de uma teia de conceitos, sobre as profissões. Em seguida, procedemos à visualização de alguns excertos do filme “Sónia e as Profissões” e, à leitura de dois livros de poemas sobre as profissões: “*O que eu quero ser*” e “*O que eu vou ser quando crescer*”, de José Jorge Letria. Concluída a leitura, realizou-se uma tabela em que as crianças, através do desenho, registaram a profissão dos pais (ver apêndice 18). Como refere John Dewey, (1897), citado in, Mary Homann & David P. Weikart, (2011, p.99)

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto familiar.

No contexto das profissões realizou-se uma atividade de expressão corporal e dramática, em que as crianças tiveram de representar, através do seu corpo, uma profissão a seu gosto, e os colegas tinham que adivinhar. Uma das crianças levou para o jardim de infância, o livro “*Manhã Cedo Na Rua Sésamo*”, no qual estão mencionadas várias profissões com as crianças se identificaram. Surgiu assim a ideia de criar um livro com as profissões. O livro continha trabalhos individuais, realizados pelas crianças, com as profissões escolhidas, por cada uma, bem como uma frase associada a cada uma delas. A partir destas frases alusivas a cada profissão, construiu-se uma história para o mesmo livro. (ver apêndice 19). Esta atividade foi relevante porque “(...)tentar descobrir o significado, construir histórias e partilhá-las com os outros, oralmente e por escrito, é uma parte essencial do ser

humano” (Gordon Wells, 1986, citado in, Mary Homann & David P. Weikart, 2011, p.523). Esta última atividade é o reflexo da curiosidade acrescida das crianças sobre as profissões.

Durante a elaboração do livro das profissões, as crianças foram manifestando maior interesse pela profissão de pasteleiro. Neste sentido, preparámos outra atividade, em função deste interesse. A atividade consistia na simulação da chegada de um carteiro que trazia uma carta e uma caixa, enviadas de França. A carta tinha uma receita de “Delícias Mulatas” e várias imagens para a sua confeção, e a caixa continha chapéus de pasteleiro (ver apêndice 20). Procedeu-se à leitura da receita e à sua confeção. Devemos ter em conta que “ as atividades devem ser capazes de se acomodar às competências em mudança das crianças, bem como às suas preferências. Esta necessidade de flexibilidade está no centro da ideia das experiências chave” (Charles Hohmann, 1991, citado in, Mary Homann & David P. Weikart, 2011, p. 453).

Após a conclusão da confeção das delícias mulatas, as crianças questionaram-se sobre qual teria sido o meio de transporte que trouxera a encomenda. Posta esta questão apresentámos às crianças um PowerPoint, com os diversos meios de transporte existentes e disponibilizámos alguns livros para servir de apoio à atividade de expressão plástica. Neste sentido, cada criança desenhou o meio de transporte preferido. Durante esta apresentação, surgiu, por parte de uma criança, uma questão pertinente sobre os meios de transporte marítimos, “*os barcos grandes afundam-se porque são muito pesados*”? Para esclarecer esta questão, procedemos à realização da experiência “Flutua ou não flutua?”, com recurso a vários objetos de diferentes tamanhos, pesos e dimensões. De seguida, procedemos à construção de um cartaz, no qual se registou através da colagem das imagens desses os objetos, o que flutuam e os que não flutuam, permitindo às crianças um contacto com a realidade (ver apêndice 21). Segundo Charles Hohmann, (1975), citado in, Mary Homann & David P. Weikart, (2011, p.703), é através das experiências com objetos que “ (...) a criança é capaz de formar relações entre eles; as relações de diferença entre os objetos, que são a base da seriação, são também o fundamento da compreensão do número na criança”.

Inserida na temática dos meios de transporte, explorámos a expressão musical, a partir da música “O Barquinho”, com a intenção de as crianças apresentarem à restante comunidade escolar. A expressão musical é de grande importância para as crianças, porque estas “ (...) relacionam, de forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa ação com atividade física” (Gardner, 1983, citado in, Mary Homann & David P. Weikart, 2011, p. 657). Nesta sequência, ao nível da expressão plástica, as crianças demonstram interesse por construir um cartaz com barcos, elaborados e decorados por elas (ver apêndice 22).

Ainda, no âmbito da expressão plástica, comemorámos o Dia Mundial do Ambiente, com a construção de uma Teia que expunha os conceitos, que as crianças tinham, relativamente à poluição e à poupança de água. Neste sentido, realizámos uma experiência, na qual utilizámos dois recipientes de água, um com água potável e, outro com água poluída, para as crianças identificarem as diferenças entre ambas. deste modo, vamos de encontro ao que é preconizado por Jean Piaget, citado in, Mary Homann & David P. Weikart, (2011, p. 19), quando este afirma que, “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”. Sendo este tema bastante importante para as crianças, achámos relevante introduzir o “Jogo da glória”, o qual tinha como objetivo testar a aquisição dos conhecimentos acerca deste tema (ver apêndice 23). Por fim, procedeu-se à leitura da estória “A gota Gotinha”, da autora Sofia Patrício Dias, e à decoração de um cartaz alusivo ao tema da água, para que as crianças percebessem a função desta e a sua importância na vida humana (ver apêndice 24).

No decorrer deste conjunto de atividades de expressões integradas, as crianças foram, na maioria dos casos, organizadas em pequenos grupos. Esta organização advém da forma de trabalho da educadora cooperante, mas também porque é uma estratégia para rentabilizar o tempo da realização das atividades. Desta forma, é possível dar mais atenção a um grupo menor de crianças, enquanto as restantes estão concentradas na sua tarefa. É ainda uma estratégia facilitadora da gestão do grande grupo, e da planificação de atividades de expressões integradas, pois de acordo com Caroline Garland e Stephanie White, (1980), citado in, Mary Homann e David P. Weikart, (2011,p.369), “(...) os pequenos grupos proporcionam

a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum... e a partir daí descrever, mesmo com hesitações, as suas descobertas”.

Desenvolver atividade de expressões integradas ao longo do estágio foi bastante importante para mim, porque, através destas, consegui perceber que as crianças desenvolvem capacidades e transmitem, espontaneamente, os seus sentimentos e vontades, bem como as suas preferências. Observar a criança durante a realização das atividades é um fator de extrema importância, pois só assim é possível, compreendê-la. Para trabalhar com crianças, desta faixa etária, é necessário “apoiar a observação e perceber o que está acontecer com as crianças em todos os momentos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 143).

Em suma, após a concretização do meu estágio em educação pré-escolar, pude constatar que o objetivo principal das expressões integradas, é a “expressão”, isto é, a motivação da criança para que expresse livremente todos os seus desejos e tensões interiores.

Neste sentido, esta experiência-chave, foi importante para a minha formação, enquanto futura educadora, pois considero, que as expressões integradas, traduziram-se em atividades criativas de carácter lúdico que transformaram o ato de aprender numa experiência viva e integradora, na qual a criança não dissocia o que ela é, do que há-de ser.

CAPITULO VIII

À DESCOBERTA DO TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto foi uma estratégia, com a qual contactei pela primeira vez, que me interessou bastante, pelo facto de ser caracterizada pela situação problema, uma vez que, “(...) uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos às crianças e esta vai desenvolver as capacidades e interesses das mesmas” (Niza, 1996, p.148). Na abordagem da pedagogia do trabalho de projeto, a criança é um agente ativo e o único conhecimento que esta obtém, é adquirido através de experiências.

Na pedagogia de trabalho de projeto existem cinco características: a faseada, a atividade intencional, a responsabilidade autónoma, a autenticidade e a complexidade de resolução de problemas. Sendo o projeto uma construção progressiva, este vai-se desenvolvendo através de uma evolução que surge segundo o interesse das crianças, bem como o tempo e o espaço em que estes decorrem.

Dentro de um projeto, podem surgir novos temas, que permitem o desenvolvimento do projeto inicial, sem contudo, excluir o objetivo principal, que é a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas, pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que também se articulam entre si (ME, 1997, p. 49).

A metodologia de trabalho de projeto é uma estratégia que é possível implementar, tanto numa sala de educação pré-escolar,⁷ como numa de primeiro ciclo. De acordo com Vasconcelos (2012, p. 12), “(...) realizar projetos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento”. Contudo as formas de o implementar são bastante distintas em ambos, mas deve-se ter em conta o tempo e os currículos definidos para o 1.º CEB. Deste modo, pretendo demonstrar, neste capítulo, a minha experiencia com esta metodologia, tanto no estágio de EPE como no 1.º CEB.

⁷ A sigla EPE será utilizada daqui em diante para designar Educação Pré -Escolar.

A pedagogia do trabalho de projeto tem como finalidade promover o desenvolvimento intelectual e, sem dúvida, a perspetiva socio-construtiva que permite à criança um enquadramento social e cultural, ou seja,

os pressupostos inerentes a esta pedagogia referem que o saber se constrói através de uma pesquisa no contexto social, o que dá significado ao tema em estudo, e que a verdadeira motivação é intrínseca ao envolvimento e ao interesse que suscita o aprender (Ferreira & Santos, 1994, p. 50).

A relação/interligação entre a criança e o educador permite que este, através do seu conhecimento e sensibilidade, motive as crianças e as faça interessar-se pelo projeto a desenvolver, esclarecendo, ao mesmo tempo, as dúvidas que forem surgindo. Deste modo, a pedagogia do trabalho de projeto pressupõe sempre dois processos: o de negociação e o de consenso. Neste sentido “o educador pode também alargar a diversidade, apelando para a participação para outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o projeto com as suas contribuições” (ME, 1999, p. 101).

Na sala de EPE desenvolvemos um projeto intitulado “Um olhar sobre o mundo”. Assim, eu e a minha colega de estágio, tentámos criar atividades voltadas para a interação entre as crianças, visto que estas são seres curiosos, com grande capacidade de aventura e descoberta. Pensamos que as atividades que propusemos foram ao encontro dos seus interesses, e que a implementação deste projeto pedagógico, contribuiu para dar novas oportunidades às crianças. Este decorreu, respeitando as diversas fases da pedagogia de projeto: definição do problema, elaboração de uma teia sobre o que as crianças partilham e sabem a respeito do assunto e quais as suas necessidades relativamente ao tema (ver apêndice 25).

O projeto surge, a partir do interesse das crianças, devido à mudança de casa de uma delas. Partindo desta questão, as crianças visualizaram e exploraram um PowerPoint sobre os diferentes tipos de casa e as suas características, e fizeram uma descrição sobre a sua casa. Para tornar a aprendizagem das crianças mais eficaz, projetámos um mapa da localidade, onde cada criança teve a possibilidade de mencionar a sua morada e de a assinalar no mapa. Posteriormente, procedeu-se, a construção de uma maquete e da respetiva casa de cada criança, para que todas percebessem a distância entre o Jardim de infância e a sua casa (ver apêndice 26).

A necessidade de dar voz às crianças e de saber quais os seus interesses e necessidades relativamente ao mundo que as rodeia, originou o projeto, intitulado “Um olhar sobre o mundo”. Neste sentido, “este princípio refere-se ao direito de a criança ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida” (Formosinho, 2008, p. 17).

Deste modo elaboramos uma teia, que permitiu esquematizar os vários interesses, necessidades e dificuldades das crianças. A partir da construção da teia, procurámos definir estratégias para responder, de uma forma mais clara e objetiva, às dúvidas das crianças. Segundo Bono, citado por Ricardo e Castro (1993, p. 11), “Num projeto tem-se como objetivo criar uma função precisa. Neste sentido, o projeto dá-nos mais liberdade que a resolução de um problema, porque, desde que o objetivo seja atingido, somos livres para adotar caminhos diferentes, estilos diferentes”.

Também no 1.º ciclo, a metodologia de trabalho de projeto foi ao encontro do interesse das crianças. O projeto surge dos alunos, a partir do momento em que um refere que “há pessoas que têm os sentidos mais apurados que outros”. Esta afirmação conduz um diálogo em que eles colocam diversas questões em torno dos órgãos dos sentidos. Os alunos demonstraram dúvidas e interesse em saber mais acerca dos sentidos e, principalmente, das deficiências auditiva e visual. Assim, iniciou-se o trabalho de projeto intitulado “ Respeitar as diferenças” (ver apêndice 27). Segundo Ricardo e Castro (1993, p.15), “a metodologia do trabalho de projeto afirma que a educação é considerada ela própria como vida e não como uma preparação para a vida”.

O projeto é uma estratégia que implica um método de ação participada, solidária, tendo em vista objetivos exequíveis e estabelecidos de comum acordo. Através dele procura-se dar respostas a problemas, encontrar soluções e investigar sobre as mesmas. O projeto é uma atividade intencional que percorre várias fases, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que integram a construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da construção e resolução de uma determinada situação/problema, envolvendo os alunos e levando-os a pensar. De acordo com Ricardo e Castro (1993, p. 14), “ao inserir deliberadamente as aprendizagens

escolares num contexto social, a pedagogia de projeto cria as condições para uma certa qualidade ética da conduta”.

Após a abordagem ao conteúdo, sobre os cinco sentidos, na área de estudo do meio, os alunos evidenciaram algumas afirmações pertinentes e outras desajustadas à realidade, como por exemplo: “os cegos andam com um cão”; “eu sei que os cegos utilizam o tato”; “o meu avô tem um aparelho auditivo”; “os surdos falam com gestos”. Depois, destas afirmações, considerámos pertinente colocar uma questão-problema aos alunos, a qual os encaminhou ao longo de todas as sessões desenvolvidas: “Será que os portadores de deficiência têm os sentidos desenvolvidos da mesma forma?”.

Todos os momentos proporcionados tinham intrínsecas as aprendizagens essenciais para alcançar a compreensão e reflexão sobre a questão-problema, bem como para integrar o mesmo nas diferentes áreas de conteúdo. Ricardo e Castro (1993, p. 75) “defendem que, numa perspetiva interdisciplinar, os programas ou matérias de ensino poderão articular-se de modo a que os diferentes núcleos se encontrem num projeto”.

No decorrer do projeto, a principal preocupação foi articular todas as áreas, no sentido de ajudar os alunos a terem um papel ativo no processo da sua aprendizagem. Ao invés de se assumirem como recetores de conhecimentos, foram proporcionados e solicitados momentos de pesquisa, partilha de saberes e envolvimento na resolução de desafios. Considerando estes fatores, proporcionámos atividades que fossem ao encontro do desenvolvimento do currículo. O projeto propicia a aquisição e a ampliação de saberes implícitos nas áreas de conteúdo, garantindo uma visão multifacetada da questão-problema colocada inicialmente. Deste modo, o projeto integrou todas as áreas de conteúdo, sendo que nem sempre se fizeram sentir na mesma sessão. Por vezes aglutinámos duas ou mais áreas, enquanto noutras abordámos apenas uma.

Segundo Ricardo e Castro (1993, p.16), o processo de trabalho de projeto proporciona também ao professor o alargamento do âmbito da sua capacidade de atuação sobre o real social, físico e relacional e, em última análise, sobre o desenvolvimento intelectual e socio-afetivo das crianças e jovens que lhe são confiados algumas horas por semana.

Ao longo do estágio de educação pré-escolar, a implementação do trabalho de projeto suscitou-me várias dificuldades, tendo em conta que foi a primeira vez que estava a usar este método e a faixa etária em questão também não facilitava o desenvolvimento do mesmo. Dada a idade das crianças, nem sempre foi possível concretizar todos os objetivos do trabalho de projeto, mas, com o passar do tempo, foi notório, por parte do grupo, uma consolidação de conhecimentos que foi ao encontro do projeto desenvolvido.

Já durante o estágio de 1.º Ciclo, a execução do trabalho de projeto foi ao encontro de todos os objetivos propostos, tanto por parte dos alunos, como das estagiárias. Os alunos do 2.º ano de escolaridade já tinham presente uma ideia do que queriam saber, ao contrário do grupo de crianças do pré-escolar.

No final dos estágios curriculares, concluí que a execução do trabalho por projeto foi uma mais-valia, tanto para os alunos como para as estagiárias. Devido ao facto de este método ir ao encontro dos interesses dos alunos/crianças, foi notória a atitude de motivação e interesse, de ambos os grupos, na realização e execução do mesmo, o que, para o educador/professor, transmite um sentimento de satisfação.

O trabalho de projeto é uma metodologia que propicia a interligação de todos os conteúdos, abordando a mesma temática, visto que este tipo de trabalho “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p. 8).

CAPITULO IX

A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA AULA

O meu interesse por este tema surgiu pelo facto de a interdisciplinaridade ter sido uma estratégia que acompanhou as minhas práticas ao longo do estágio do 1.º ciclo, tendo em conta que esteve presente em todas as planificações realizadas semanalmente.

Segundo Piaget, (1973), citado por Silva, Catapan e Sartori (s/d, p.4), “a interdisciplinaridade está relacionada com a interação entre diferentes disciplinas o que conduz à interação real, potencializando o enriquecimento mútuo do saber à luz de um conhecimento mais abrangente que nos tira da visão excludente do pensamento funcional”.

Neste sentido, a aula que considerei importante descrever, procurando articular todas as áreas curriculares, foi a aula planificada para o dia 6 de novembro de 2013 (ver apêndice 28). No primeiro bloco da manhã, iniciámos a aula de português com a visualização, em suporte digital, da história “ *O Elefante diferente (que espantava toda a gente)!*” das autoras: Manuela Castro Neves e Madalena Matoso. De seguida fez-se a exploração da estória e o reconto da mesma por parte dos alunos. Posteriormente, distribuiu-se excertos desorganizados da estória, para que, depois de estes estarem organizados por ordem de acontecimentos, fosse realizada a leitura dos mesmos. Para terminar, esta área fez-se a revisão de alguns conteúdos gramaticais, tais como, família de palavras, singular/plural, antónimos/sinónimos, e ainda, masculino/feminino. Na área de expressão plástica, os alunos efetuaram a transcrição e ilustração dos vários excertos da estória, ao longo da tromba, previamente elaborada em cartolina, pelas estagiárias (ver apêndice 29).

Segundo Santomé (1998, p.236), citado por Augusto e Caldeira, (2007 p. 147), discorrendo sobre a necessidade de que os alunos e alunas tenham um papel ativo no desenvolvimento do projeto: essa é uma boa maneira de possibilitar que o grupo de estudantes dessa sala de aula assumam a responsabilidade pelo planeamento, organização e acompanhamento do plano de trabalho que se comprometa com a localização de fontes de informação para resolver os problemas que surgem, programar experiências, etc.

No segundo bloco da manhã, a aula de matemática teve início com a marcação de contagens numa reta numérica, previamente elaborada em cartolina pelas estagiárias, com o objetivo de descobrir o comprimento da tromba do elefante

da estória. Os alunos efetuaram contagens de 10 em 10, 20 em 20 e 30 em 30 ate descobrirem qual o comprimento da tromba do elefante. O trabalho foi realizado pelos alunos de forma individual, para que todos tivessem a possibilidade de contactar com o conteúdo em questão.

No primeiro bloco da tarde, na aula de estudo do meio, começámos por dialogar com os alunos sobre a estória ouvida anteriormente e colocámos questões sobre os órgãos dos sentidos, como por exemplo: “Será que na história foram usados alguns dos cinco sentidos para encontrar a tromba do elefante?” Posteriormente, realizaram uma ficha de trabalho, a qual pretendia associar os cinco sentidos a frases soltas alusivas à história. Para terminar, os alunos efetuaram o preenchimento de um crucigrama que fazia referência a alguns dos elementos da história, aos cinco sentidos e aos seus órgãos correspondentes.

Importa salientar que este foi um dia bastante dinâmico e importante, uma vez que, esta estória “*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente!)*” permitiu elaborar uma planificação, integrando várias áreas de conteúdo. Esta estória permitiu, ainda, constatar que os alunos estiveram participativos e entusiasmados com as diversas atividades propostas para o dia.

Como preconiza Lenoir (2001), citado por Augusto e Caldeira, (2007, p. 140) “a interdisciplinaridade estabelece-se em três planos: a interdisciplinaridade curricular, a interdisciplinaridade didática e a interdisciplinaridade pedagógica”. Neste sentido, a interdisciplinaridade funciona como uma prática educacional do futuro. Apesar de esta apresentar elementos semelhantes, nos seus fundamentos e hipóteses, a prática educacional interdisciplinar tende a viabilizar uma educação mais ampla e interconectada nos diferentes saberes e não tão centrada na singularidade. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e integrações recíprocas e existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas com esta estratégia. Como é possível depreender das noções anteriormente apresentadas, a interdisciplinaridade curricular depende dos currículos definidos para as diferentes disciplinas, tarefa da responsabilidade de governantes e ministérios. A interdisciplinaridade didática depende da colaboração e coordenação de professores de diferentes áreas de conteúdo.

Embora não seja uma tarefa impossível de concretizar, a sua implementação frequente trouxe algumas dificuldades, nomeadamente quando pretendia planificar uma atividade e sentia dificuldade em estabelecer uma ligação com as três áreas de conteúdo. Assim, ao longo do tempo e com a prática, apercebi-me de que superei as dificuldades, tornando-se esta uma mais-valia, porque, a partir dela, os alunos usufruíam de um envolvimento e de uma aprendizagem diferente na aquisição dos conteúdos. A interdisciplinaridade refere-se especificamente à prática pedagógica, ou seja, ao que o professor desenvolve na "sua" sala de aula. Este conceito depende quase exclusivamente do professor e é o tipo de método mais diretamente relacionado com a área do pré-escolar e com o ensino básico do 1.º ciclo.

A interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas de ensinar (Gadotti, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais de educação (Citado por Thiesen, 2008, p.546).

CAPITULO X

A INDISCIPLINA EM AMBIENTE EDUCATIVO

Segundo Estrela, citada por Caldeira e Rego (2007, pág. 7), “apesar da relevância que os fenómenos de indisciplina assumem nas nossas escolas, a sua abordagem continua a ter um lugar menor ou mesmo inexistente no currículo de formação de professores”.

No decorrer do estágio de 1.º ciclo, surgiu uma atitude inadequada, por parte de uma das alunas da turma. Ao preenchermos a avaliação diária dos comportamentos e das atitudes dos alunos, a aluna em causa demonstrou uma atitude de negação perante um registo insuficiente (amarelo). Esta situação deu origem a um ato de agressão, e de desrespeito perante todos os elementos presentes na sala. Algumas das atitudes concretas que a aluna adotou foram: a destruição da caderneta do aluno e da caixa do material, amassar e rasgar fichas de trabalho, gritar e insultar diretamente a professora, descalçar-se e fugir da sala. Perante este momento inesperado, tentámos acalmar a aluna, fazendo com que percebesse a razão da sua avaliação. Como o comportamento continuava insistentemente negativo, a professora interveio e informou-a de que o registo da sua avaliação iria passar de insuficiente para muito insuficiente (vermelho).

Mediante esta situação, a minha atitude foi de espanto, tanto pela atitude da professora, como pela atitude da aluna. Esta situação não foi única, uma vez que em dias posteriores a aluna voltou a ter atitudes menos adequadas, desde chamadas constantes à professora para lhe dizer que não passou o que estava no quadro, recusa da participação em atividades, só pelo facto de não gostar da colega em questão para o efeito.

Na minha opinião, a reação da professora cooperante face às atitudes da aluna não foi a mais positiva, porque a docente, por vezes, dava-lhe uma bolacha ou um rebuçado, após um mau comportamento, mas dado o facto de ser uma situação nova para a professora, também estava a tentar perceber qual a melhor forma para solucionar as reações menos boas da aluna.

Segundo Caldeira e Rego (2007, pág. 12), “a indisciplina é vista como um ato de rebelião a uma determinação externa do sujeito, depois, como uma transgressão ao sistema de valores individuais, mas alvo de uma atenção desde tempos remotos”. Ao terminar a quarta semana de estágio, deparámo-nos com outro comportamento inapropriado por parte da aluna já referida. A reação desta vez, não foi tão violenta,

pois a professora cooperante interveio logo no início para que a situação não se agravasse, solicitando à aluna que respirasse fundo e oferecendo-lhe um reбуçado. Confrontámos o comportamento da professora, pois considerámos que esta estava a reforçar e a incentivar o despoletar de comportamentos desadequados. Para Lopes e Rutherford (2001, p. 20), “os alunos que exibem comportamentos violentos ou de oposição têm uma muito maior probabilidade de os manifestar perante qualquer professor, ou mesmo perante qualquer pessoa, desde que percecionem que o poder de retaliação é baixo”. Como possíveis soluções, no nosso ponto de vista, seria preferível, em primeiro lugar, alertar a aluna para as regras estabelecidas na sala de aula, mantendo uma postura de autoridade e firmeza, explicando as consequências da sua atitude, para a fazer refletir sobre elas e, por último, caso o comportamento se mantivesse, dar-lhe um momento de *time out*, ou seja, tirar o aluno de uma “situação onde possa ocorrer reforço positivo inadvertidamente, esta é a estratégia mais amplamente usada pelos professores para remover estímulos reforçadores positivos” (Santrock, 2009, p. 240).

De acordo com Daniel Sampaio “a organização pedagógica da escola é a base essencial para prevenir problemas de indisciplina e de absentismo. Se a escola não é capaz de refletir sobre a forma como funciona, não pode gerar um clima propício a um bom trabalho escolar”. Para combater a indisciplina, a escola tem de analisar a forma como é exercido o seu controlo. Segundo Amado (1999,2001), citado por Caldeira e Rego, (2007, pág. 15):

Existem três níveis de indisciplina. O primeiro nível, designado por desvio às regras de produção ou de trabalho na aula, correspondente a incidentes que causam perturbação ao bom funcionamento da aula, através, essencialmente, de comportamentos de fuga à tarefa. O segundo nível, classificado de conflitos interpares, abrange os incidentes que traduzem, basicamente, as dificuldades de relacionamento entre pares, dentro da aula. O terceiro nível, intitulado de conflito de relação professor-aluno ou problemas de relação professor-aluno, é composto por comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor.

Como a prevenção da indisciplina está relacionada com a organização pedagógica da escola, logo, a disciplina e a indisciplina são um produto das relações

pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar. Para se compreender o que é a indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto. Para Lopes e Rutherford (2001, p. 20), “o conceito de indisciplina, apresentado usualmente como a negação da disciplina, difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros”.

Para que a indisciplina não germine de geração em geração, é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspetos relacionados com os seus alunos. A indisciplina tem sempre um significado relacional no contexto escolar e é essencial perceber que a indisciplina, numa sala de aula, tem uma compreensão diferente da violência escolar. A verdade é que a violência toma corpo em muitas situações de indisciplina que não foram resolvidas e que constituem a semente de um comportamento mais agressivo. Muitas das vezes, “a discussão pública tem-se desenvolvido em torno da crença de que a violência escolar resulta fundamentalmente do comportamento disfuncional de alunos específicos” (Lopes e Rutherford, 2001, p. 17).

Se a escola estiver razoavelmente organizada sob o ponto de vista pedagógico e se o seu clima favorecer a comunicação, o professor optará por discutir a indisciplina na sala ou suscitar um diálogo reservado com o aluno ou alunos envolvidos, sem imediatamente comunicar com a família dos estudantes. “A noção de indisciplina surge como um fator subjetivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas” (Curto, 1998, p. 17).

A indisciplina é entendida como o incumprimento de regras de trabalho que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem. A esse incumprimento deve acrescentar-se ainda o desrespeito pelas exigências morais, isto é, pelas regras, normas e princípios, explícitos ou não, que fazem parte do património supostamente comum a uma determinada sociedade e que estabelecem os deveres e os direitos dos cidadãos no seu relacionamento social. Nessa base, podem estar em causa, por exemplo, o princípio do respeito mútuo, o princípio das relações não-violentas

inter pares, os rituais de relacionamento hierárquico, etc, que, no seu conjunto, constituem o sistema normativo da aula. Lopes e Rutherford (2001, p. 20) defendem que, “enquanto os atos violentos são tendencialmente raros mas produzem danos elevados, os atos de indisciplina são tendencialmente mais numerosos mas produzem menos efeitos negativos (para além dos efeitos serem menos duradouros).” Trata-se de um fenómeno que não é novo, que tem expressão em comportamentos muito diferenciados e que, por isso mesmo, adquire diversos graus de intensidade, de gravidade e de consequências. Assim, o fenómeno da indisciplina tem sido objeto de questionamentos múltiplos e de igual número de explicações, provindas dos mais diversos quadrantes da opinião pública, muitas vezes mais interessada em condenar a escola do que em compreender os factos dos professores que, no dia-a-dia, lidam com este problema e raramente recebem qualquer tipo de ajuda. Corroborando com Lopes e Rutherford (2001, p. 21), “a indisciplina consubstancia-se nas salas de aula, em comportamentos que colidem com o denominado “vetor primário de ação”, ou seja, com os objetivos da lição que o professor pretende atingir através de um determinado conjunto de estratégias”.

CAPITULO XI

INVESTIGAR AS VOZES DAS CRIANÇAS

De acordo com Waksh e Graue (2003, p. 174), “o objetivo da investigação com crianças deveria ser chegar às realidades diárias e às realidades subjacentes destes miúdos”. Investigar as vozes das crianças, corresponde a uma atividade de pesquisa desenvolvida no contexto de estágio e a partir desta, é possível conhecer as perspetivas das crianças/alunos relativamente às suas preferências, vivências e opiniões quanto ao jardim-de-infância/1.º CEB e às suas experiencias concretas nesses contextos.

“A criança é, assim possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Formosinho, 2008, p. 16). Deste modo a pesquisa é importante no âmbito das funções de educadora/professora, porque, através dela, é possível ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Assim, é possível tornar atraente e motivadora a sua participação, proporcionando um maior empenho e envolvimento ao longo do tempo letivo. A partir da pesquisa, é evidente uma partilha de opiniões distintas por parte das crianças/alunos, que reflete a sua participação e envolvimento no meio escolar. Ao abordar as crianças/alunos em particular, é possível ter uma visão diferenciada do mundo que os rodeia, bem como uma opinião diferente do que o nosso olhar adquire. “A este nível, a investigação com crianças tem demonstrado que a competência comunicativa da criança aumenta quando lhe é dado controlo relativamente aos conteúdos e que as suas limitações ao nível da competência enquanto respondente, refletem, geralmente, as limitações do investigador” (Formosinho, 2008, p.18).

11.1.Metodologia

O “consentimento informado da criança diz respeito à necessidade de apresentar à criança uma explicação credível e significativa acerca das intenções subjacentes à investigação, bem como garantir uma oportunidade real (...)” (Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal,2001, citado in, Oliveira- Formosinho, (2008, p. 25). Nesta pesquisa, a metodologia utilizada foi de cariz qualitativo, pois baseia-se em dados não-numéricos, utilizando palavras ou imagens, por exemplo, e pelo impedimento de realizar estudos experimentais ou laborais em educação.

Gauthier (1987, p. 32), citado por Boutin, Goyette e Lessarde-Hérbert, (1994, p. 47), defende que a “tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio”. A escolha de modalidades e instrumentos da investigação qualitativa deve-se ao facto de esta ter como finalidade recolher os dados em contexto direto, captando-os, esclarecendo-os e analisando-os.

Poupart (1981, p.46), citado por Boutin, Goyette e Lessarde-Hérbert, (1994, p. 99), por sua vez, considera a “metodologia qualitativa como «um processo fundamentalmente indutivo», em que o projeto de investigação e as hipóteses específicas não são predefinidas.” Esta pesquisa vai seguir o modelo da *Grounded Theory*⁸, (GT) , ou seja “faz uso de um conjunto de métodos de recolha de dados e de procedimentos analíticos com o objetivo de desenvolver teoria (Coelho, 2004,p.232)”.

11.2. População-alvo ou grupo de pesquisa

A população alvo relativa ao jardim de infância era constituída por um grupo de vinte e duas crianças. Tendo em conta que tratava de um grupo heterogéneo, a organização das entrevistas foi feita a pares e tendo sempre em atenção que era constituído por duas crianças com idades distintas, ou seja, uma de três anos e outra de cinco anos. Estes pares de crianças foram escolhidos de forma cautelosa e organizada. Walsh e Graue (2003, p. 141), “referem que as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo, em vez de a sós com o adulto”.

A população alvo relativa ao 1.º CEB era constituída por um grupo de dezoito alunos do 2.º ano de escolaridade. Tendo em conta que o grupo de estágio era constituído por três estagiárias, dividimos a turma em três grupos e cada uma ficava com seis alunos, ou seja, três grupos de dois. Tendo em conta a faixa etária, a organização dos pares foi feita de modo aleatório, para que existisse sempre um

⁸ A sigla GT será utilizada daqui em diante, para designar Grounded Theory

clima de conforto e não de monotonia, enquanto os alunos estavam a ser entrevistados. Deste modo, conseguimos que todos respondessem às questões de forma espontânea e dinâmica, indo sempre ao encontro do tema pretendido, e, por vezes, conseguimos elaborar um diálogo estruturado que ia ao encontro dos interesses das crianças.

11.3. Instrumento de recolha de dados

Boutin, Goyette e Lessarde-Hérbert (1994,p. 160) “consideram que a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, que obedecia a um guião(ver apêndice 30 e 31). Miles e Huberman (1984, p. 24), citado por Walsh e Graue (2003, p. 118), definem que “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”.

11.4. Procedimentos

Para efetuar as entrevistas, foi atempadamente enviado aos pais o pedido de autorização para as crianças serem posteriormente entrevistados. Após a cedência de autorização por parte do encarregado de educação, passámos à realização das entrevistas num local isolado, ou seja, sem barulho e só com os pares entrevistados e a estagiária.

As entrevistas foram registadas em áudio. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas para efetuar o registo dos dados e para posterior análise. “A *Grounded Theory* (GT) é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática (Coelho, 2004, p. 227).”

11.5. Análise de dados

“Os três elementos básicos de uma *grounded theory* são os conceitos, as categorias e as hipóteses (ou proposições) ” (Coelho, 2004).

A análise de dados é uma etapa fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que pretende “extrair significados a partir de uma apresentação - síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições”(Miles e Huberman, 1984, p. 24, citado por Walsh & Graue 2003,p. 122). Através da análise de dados, efetuei a categorização, tendo por base as respostas das crianças.

Inicialmente irei analisar os dados relativos às crianças em EPE, seguidamente irei proceder à análise dos dados recolhidos em 1.º CEB, numa perspetiva alargada com o objetivo de “ver um acontecimento pelo maior número de perspetivas possível”(Luria1979, p.177 citada por Walsh & Graue 2003,p. 161),

A pesquisa desenvolve-se tendo por base os seguintes princípios: a importância da JI/escola; a relação que as crianças estabelecem e as atividades preferidas.

Categoria I: Importância da frequência no JI

Engloba as perguntas: 1. Gostas de vir ao JI? 1.1 Porquê? 2. É importante frequentar o JI? 2.1 Porquê?

Meio de aprendizagem	“para aprender” “porque é aqui que aprendemos” “gosto das histórias”
Lugar para brincar	“porque gosto de brincar” “porque temos de fazer jogos” “gosto de fazer plasticina”
Outros	“a escola é bonita” “posso estar ao pé da professora” “a escola é divertida” “porque aqui temos de cumprir regras” “para comer”

Tabela 1 - Categoria I

Relativamente à primeira categoria, esta refere-se à importância da frequência no jardim de infância, e é possível verificar que as crianças manifestaram uma diversidade de opiniões. Em alguns casos, as crianças associam o JI a um meio de aprendizagem, enquanto noutros veem o JI como um lugar para brincar.

Categoria II: Escolha das atividades diárias no JI

Engloba as perguntas: 3. O que mais gostas de fazer no JI? 4. O que gostas menos de fazer?

O que gosta mais	“brincar” “fazer desenhos” “puzzles” “pinturas” “aprender” “brincar com os meus amigos” “brincar na casinha” “jogar futebol” “ouvir histórias”
O que gosto menos	“ficar de castigo” “que ninguém de chateie” “fazer coisas difíceis” “puzzles grandes” “não gosto muito de ouvir histórias” “um disparate” “jogos muito difíceis”

Tabela 2 - Categoria II

Quanto à segunda categoria, é notória uma preferência pelo brincar, relativamente à escolha das atividades diárias no JI; contudo, também existem algumas crianças que gostam de pintar, enquanto outras não gostam de fazer atividades difíceis nem de ficar de castigo.

Categoria III: Decisão das atividades realizadas

Engloba a pergunta: 5. Quem decide o que se faz no JI?

Educadora	“a professora” 4 “a Lis” 6
A educadora e os meninos	“a Lis os meninos se ela deixar” 2 “os meninos e a Lis”
Estagiárias e a educadora	“as professoras” 4 “vocês e a Lis” 1

Tabela 3 - Categoria III

Em relação à pergunta “Quem decide o que se faz no JI?”, é possível verificar que as crianças têm todas a mesma opinião, ou seja, dizem que a educadora é quem decide as atividades que se realizam no JI.

Categoria IV: Relação entre os elementos do grupo

Engloba a pergunta: 6. Qual a relação entre o grupo?

Positiva	“boa” 14 “somos amigos” 7
Negativa	“chamam-me nomes” 1 “às vezes batem-me” 2
Outros	“mais ou menos” 2 “gosto só de alguns” 2

Tabela 4 - Categoria IV

Perante a pergunta “Qual é a relação entre o grupo”, referente à quarta categoria, é possível verificar que a relação entre os elementos do grupo é em geral positiva, à exceção de uma minoria de crianças que se manifestam negativamente quanto ao relacionamento.

Categoria V: A decisão de frequentar o JI

Engloba a pergunta: 7. Quem decide que os meninos vão ao JI?

Pais	“os pais e as mães” 5 “a mãe” 7 “o pai” 1
Crianças	“sou eu” 2

Tabela 5 - Categoria V

Relativamente à pergunta “Quem decide que os meninos vão ao JI?”, é possível verificar que a maioria dos entrevistados diz que são os pais quem decide a sua frequência no JI, à exceção de uma minoria que diz que são elas, enquanto crianças, que decidem.

Após a análise de dados da educação pré-escolar, passo a fazer a análise dos dados referentes ao 1.ºCEB, apresentando quatro categorias distintas.

Categoria VI: Valorizando a escola

Perguntas: 1. O que pensas sobre a escola? 2. Consideras importante andar na escola? 3. O que é importante para ti no dia a dia da escola?

Aprendizagem	“aqui trabalhamos” “podemos aprender” “estudar” “tem muitas atividades” “aprendo mais coisas” “responder às questões e escrever” “ler” “sítio de aprendizagem”
Lúdico	“gosto de brincar” “ter intervalos” “fazemos jogos de futebol” “a escola é divertida”
Visão exterior	“é bonita” “é fantástica” “importante”
Relacionamento	“faço amigos”
Outros	“porque a minha irmã andou cá” “cumprir regras” “obedecer à professora”

Tabela 6 - Categoria VI

Perante a sexta categoria, sobre a valorização da escola, é possível verificar que a maioria dos alunos respondeu de forma imediata que a escola é para aprender e brincar, à exceção de alguns alunos que veem a escola como um local para fazer amigos.

Categoria VII: Relação psicossocial

Perguntas: 4. Qual a relação existente entre a turma? 5. Sentes-te bem na turma, e na escola? 5.1. Porquê?

Positiva	“um boa relação” “posso aprender e brincar” “somos todos amigos e brincamos” “porque é agradável” “podemos aprender, ler e brincar” “damo-nos todos bem” “é bom brincar com os amigos” “gosto do ATL” “fazemos atividades fixes”
Negativa	“existe uma má relação” “às vezes há conflitos” “tenho medo que me batam” “precisamos de ajuda para resolver os conflitos”

Tabela 7 - Categoria VII

Quanto à sétima categoria, que está direcionada para a relação psicossocial, os alunos, de uma forma geral, manifestaram uma resposta positiva, visto que todos têm um bom relacionamento, à exceção de um reduzido número de alunos que se manifestou negativamente quanto ao seu relacionamento com os colegas, mencionando que por vezes existem alguns conflitos.

Categoria VIII: Dando ênfase à aprendizagem

Pergunta: 6. Qual a área de conteúdo de que gostas mais? 6.1 Porquê?

Matemática	“é divertida” “porque aquilo é um jogo” “faço operações fáceis e difíceis” “consigo fazer as operações depressa” “gosto de fazer operações” “gosto de puxar pela cabeça” “treino o cálculo mental” “posso treinar para o Supermatik” “consigo desenvolver muito” “é a mais fácil”
Português	“podemos aprender a ler” “aprendo palavras novas” “podemos inventar histórias” “ver como as palavras se escrevem”
Estudo do Meio	“fazer experiências” “conheço os sinais de trânsito e as profissões”
Projeto	“gosto de fazer perguntas” “fomos ao Centro de Dia”
Expressão Plástica	“pintar e desenhar” “trouxemos material de casa para fazer trabalhos”

Tabela 8 - Categoria VIII

Em relação à pergunta “Qual a área de conteúdo de que gostas mais?”, é possível verificar que todos os alunos têm preferência pela área da matemática e do português, à exceção de uma minoria de alunos que prefere as áreas práticas, como o projeto e a expressão plástica.

Categoria IX: Escutando atentamente os alunos

Pergunta: 7. Que outras atividades sugerias à professora para fazer?

Atividades individuais	“desenhos e pintar” “brincar com a plasticina” “atividades físicas” “aulas com origamis” “voltar a jogar com os Matovos” “mais tempo para ler”
Atividades coletivas	“caça ao tesouro” “jogos e atividades físicas” “treinar o Supermatik” “teatros” “podíamos contar todos adivinhas” “atividades com os pais”

Tabela 9 - Categoria IX

Após a análise da pergunta “Que outras atividades sugerias à professora para fazer?”, é possível verificar que os alunos, de uma forma geral, não têm preferência por um tipo de atividades, ou seja, em relação às atividades individuais, as preferências são direcionadas para as atividades ligadas às artes, enquanto nas atividades coletivas eles mencionam a sua preferência pelos jogos.

11.6. Conclusão

Após a concretização deste estudo, foi possível analisar as opiniões das crianças/alunos relativamente ao JI e ao 1.º CEB. Deste modo foi possível concluir que o JI e a escola são importantes para as/os crianças/alunos, não só porque é o local onde aprendem como onde também brincam e fazem amigos. Neste sentido, concordo com os autores James e Prot (1990), citados por Formosinho (2008, p. 16), quando estes referem que “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem”.

Nas entrevistas realizadas no estágio em educação pré-escolar, abriguei uma grande diversidade de respostas às questões colocadas. Todavia, na maioria dos casos, as crianças vêem o jardim de infância como um lugar de brincadeira e de aprendizagem. De um modo geral, e após a análise dos resultados constatei que todas as crianças gostam de ir ao jardim de infância. Como preconiza Oliveira-Formosinho (2007, p. 91), “o desafio é o de ouvir as crianças no que têm para nos dizer e o de as escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação”.

Todavia, o educador deve ter em conta que “a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie (...)” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.17), posto isto, é necessário escutar a criança, e refletir sobre toda a prática educativa, pois esta deve centrar-se em torno dos interesses e necessidades desta.

Enquanto estagiária, constatei também que a educadora tem um papel importante na vida das crianças. A importância deste papel deve-se ao facto de estas terem sempre presente que a tomada de decisão perante a realização das atividades depende da educadora.

Em relação à investigação realizada no 1.º CEB, concluí que a maioria dos alunos valoriza a escola, isto porque a vêem como um local de aprendizagem e de brincadeira, o que motiva a sua participação e interesse nos momentos de aprendizagem, traduzindo-se rendimento num notável.

A ligação que é estabelecida entre o professor/aluno e/ou aluno/aluno é um elemento essencial para a criança, visto que é o professor quem “ (...) transmite aceitação, interesse e segurança á criança” (Lopes & Silva, 2010, p.67). Através da realização das entrevistas, constatei que todos os alunos referenciaram a existência de uma relação psicossocial positiva da comunidade escolar.

É através das áreas curriculares que as competências são transmitidas pelo professor, evidenciando que este, em alguns momentos, tem que dar oportunidade de os alunos assumirem esse papel. Deste modo, foi possível concluir que os alunos manifestam uma preferência pelas áreas da matemática e do português.

Após a conclusão da investigação, constatei que o papel da professora é fundamental para o rendimento e prestação dos alunos, em todos os momentos educativos uma vez que esta tem a função de interlocutor.

Desta forma, a partilha de saberes constante entre a comunidade educativa facilitou o momento em que os alunos foram entrevistados, visto que estes estavam familiarizados com os contextos abordados, revelando a construção de “um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola (...)” (Lopes & Silva, 2010, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão do meu percurso académico, considero importante referir que atingi os objetivos propostos para cada fase dos estágios no contexto da educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo. Estes contribuíram para a minha experiência enquanto futura educadora/professora e permitiram-me vivenciar momentos únicos com as crianças/alunos que só são possíveis conhecer quando contactamos com a prática.

Enquanto estagiária considero que os dois estágios contribuíram para a evolução e desenvolvimento da minha formação pessoal e profissional, deste modo, existiram sempre alguns receios, tendo em conta que foram os dois únicos momentos da minha vida em que contactei de forma direta e próxima com as crianças/alunos assumindo o papel de educadora/professora. No entanto considero que me tornei mais confiante, porque a prática pedagógica contribui para que eu pudesse adquirir competências essenciais.

O momento de observação nos estágios, foi essencial para tomar conhecimento da realidade com a qual ia contactar, uma vez que durante esta fase, tanto em educação pré-escolar como no ensino do 1.º ciclo, tive a possibilidade de conhecer os hábitos, as rotinas, as práticas e as pessoas que constituem ambos os ensinos. A participação em conjunto com a educadora/professora cooperante e os seus métodos, foram um contributo essencial, de orientação, para a minha intervenção.

Visto que foi a primeira vez que intervim em contexto educativo, surgiu a necessidade de planificar, prática essencial para o decorrer das intervenções. Inicialmente surgiram alguns receios e dificuldades, mas com a orientação da educadora/professora a elaboração das planificações terminaram com sucesso.

Após as minhas intervenções, constatei que as atividades propostas, nem sempre proporcionam a adesão, por parte das crianças/alunos, mas só com a prática é possível verificar que existem soluções para improvisar e tornar a atividade atraente e motivadora. Deste modo enquanto educadora/professora (estagiária), considerei importante refletir sobre seis experiências-chave que me chamaram atenção, e de certa forma, alargaram o meu conhecimento e contribuíram para que a minha prática fosse mais profícua.

Na educação pré-escolar deparei-me com um método de ensino por meio da brincadeira, o que inicialmente para mim era completamente desconhecido mas, com o decorrer do tempo, fui percebendo que este era uma mais-valia para as crianças em contexto de jardim de infância. Ao longo do estágio, foram várias as atividades, em que as crianças estavam diretamente ligadas a brincadeiras e, por meio desta, adquiriram um leque variado de valores. Segundo Vygotsky (1989) as maiores aquisições de uma criança são conseguidas através do brincar, as quais no futuro tornar-se-ão um nível básico da ação real e da moralidade. A brincar é possível proporcionar ao grupo um maior convívio, bem como a partilha do espaço e de trabalhos, oferecendo variadas experiências às crianças.

Não só o brincar mas também a realização das atividades de expressões integradas, tornaram as crianças seres mais felizes e com mais conhecimento. Estas duas experiências mereceram mais atenção, da minha parte e acabaram por me marcar, pela sua forma construtiva e enriquecedora para a educação e para a formação das crianças em idade pré-escolar, não só pelo seu nível de exigência, mas também pela facilidade de acesso, por parte destas na sua realização. De acordo com Piaget (1998) a atividade lúdica é um berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, por isso esta é indispensável à prática educativa.

A partir do contacto com as expressões integradas, ou seja, a expressão musical, motora, plástica e dramática o educador explora com consciência e segurança todas as áreas de conteúdo e todos os seus domínios específicos, através do processo criativo desenvolvido por cada ativador. Segundo as orientações curriculares pretende-se que a EPE “ (...) forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos” (M.E., 1997, p.56).

Na educação pré-escolar, considero importante referir, que a relação entre o educador/a é fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, pois facilita-se a motivação e o interesse das crianças pelo jardim de infância.

Durante o estágio do Ensino do 1.º ciclo, foi possível realizar atividades práticas e teóricas, de modo a desenvolver o conhecimento das crianças, o interesse e a motivação, bem como um ensino diversificado de aprendizagens.

A elaboração da planificação, neste estágio, tinha sempre por base a interdisciplinaridade, que foi uma das experiências, com as quais contactei pela primeira vez no 1.º ciclo do ensino básico, e com a qual adquiri muitos conhecimentos. A interdisciplinaridade entre as áreas curriculares também foi para mim um desafio. Esta metodologia nem sempre foi fácil de implementar, pois exige prática, pesquisa e empenho por parte do professor. No entanto, é fundamental estar presente nas práticas, para que os alunos não adquiram conhecimentos fragmentados, mas sim articulados entre si. No decorrer das minhas intervenções, este obstáculo foi sendo ultrapassado e a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares tornou-se cada vez mais natural.

Com esta experiência aprendi não só a fazer uma gestão e articulação das áreas de conteúdo, como também proporcionar uma aprendizagem mais diversificada e motivadora para os alunos. Referindo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade representa uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia perante o conhecimento. Desta forma, torna-se explícito a ocorrência de uma globalização do conhecimento, onde, há um fim dos limites entre as disciplinas.

Além desta experiência ter permitido a aquisição de um leque variado de conhecimentos e aprendizagens, um comportamento inadequado, ou seja, de indisciplina, por parte de uma aluna da turma, também se revelou uma experiência-chave. Neste contexto, a indisciplina foi uma experiência que me deixou bastante alarmada, uma vez que criou uma destabilização na turma. As atitudes da aluna perante o adulto foram de agressão verbal. Apesar da sua indisciplina, a aluna revela capacidades cognitivas, e variados conhecimentos acerca de todos conteúdos lecionados. De acordo com Afonso (1995), citado por ESTRELA (1996), a perceção generalizada dos problemas disciplinares, da violência e da falta de civismo, surgem num ambiente marcado pela falta de autoridade e pelo facilitismo.

É importante referir, que ao longo da minha prática foi essencial escutar as vozes das crianças/alunos, dando relevância ao que estas pretendiam transmitir, uma vez que elas são uma mais-valia para a promoção de práticas educativas, de qualidade e, naturalmente, de uma educação diferenciada.

Concluo, referindo que através das minhas experiências percebi que o futuro reserva-me uma elevada aquisição de conhecimentos, porque as crianças são seres em constante mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw - Hill.
- Arenilla, L., Gossot, B., M., R., & M., R. (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Brasil : Instituto Piaget .
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualidade em Educação - uma introdução à teoria de métodos*. Porto : Porto Editora .
- Brinckman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldeira, S.N. e Rego, I.E. (2007). *Objetos Voadores e Outras histórias de indisciplina*. Coimbra: Quarteto
- Castro, B., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projeto*. Lisboa: Texto Editora .
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em Creche – conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Acedido a 17 de Abril de 2014 em: https://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto : Porto Editora .
- Estrela, A. & Ferreira, J. (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: Afrise Portuguesa
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Porto : Edições Afrontamento .
- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto : Porto Editora .
- Garvey, C. (1977). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças teorias, métodos e ética*. Lisboa : Fundamentação Calouste Gulbenkian .
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget .
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula identificação, avaliação modificação*. Porto: Porto Editora.

- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa : Lidel .
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lourenço, O. (1996). *Educar Hoje Crianças Para o Amanhã*. Porto : Porto Editora .
- M. E. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Viseu: João Azevedo Editor .
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa
- Miguel, Z. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre : Artmed .
- Monteiro, M. (1987). *A ilha pedagógica*. Lisboa: Plátano editora.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - reflexão e experiências*. Lisboa : Texto editora .
- Portugal, G., & Ferre, L. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da Aprendizagem da leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gullbenkian.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: Um signo geracional?* Instituto de inovação Educacional. Lisboa: Ministério da educação.
- Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Spodeck, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Tres a Oito Anos*. São Paulo : Porto Alegre .
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infânci Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sites

Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Acedido em 23-3-2014
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext

Silva, A.R.L.; Catapan, A.H. ; Sartori, V. (sem data) Interdisciplinaridade em sala de aula: reflexões e práticas. Acedido em 23-3-2014.

<http://www.siepe.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/10/L-Silva-a.pdf>

Augusto, T. G. S.; Caldeira, A. M. A. (2007). Dificuldades para a implementação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. Acedido em 23-3-2014

http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID165/v12_n1_a2007.pdf

Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. Acedido em 14-3-2014

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>

Rolim, A. A. M. ; Guerra, S. S. F. ; Tassigny, M. M. (2008),. Uma leitura de vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Acedido em 14-3-2014

http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf

Salomão, H. A. S. ; Martini, M. ; Jordão, A. P. M. (2007) A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Acedido em 14-3-2014

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Unicef, (1990), A convenção sobre os direitos da criança. Acedido em 14-3-2014

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Pinto, M. (2011), Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório – O Uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças. Ponta Delgada. Acedido em 20-05-2014

<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1212/1/RelatorioEstagioMestradoMariaHelenamMoreiraPinto2011.pdf>

<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/brancasantos.pdf> acedido em 16-6-2014

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/49573/importancia-da-interdisciplinaridade-no-processo-de-aprendizagem>. Acedido em 16-6-2014

<http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/correa/Expressoes.htm> acedido em 16-6-2014

Piaget, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903/#ixzz34q8JomLW> acedido em 16-6-2014

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo. Martins Fontes, 1989

<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903/#ixzz34q8SIEHR> acedido em 16-6-2014

Legislação

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 — I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos Consultados

Projeto Curricular de Grupo (Jardim de Infância) (2012/2013).

APÊNDICE

Apêndice 1- Da minha janela eu vejo

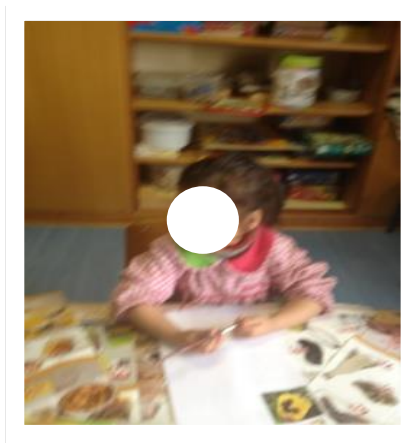


Figura 1 e 2 – Pintura de uma flor para decoração da janela.



Figura 3 – Construção de borboletas em cartolina.



Figura 4 – Janela decorada com todos os trabalhos realizados pelos alunos.

Apêndice 2 - Da semente ao fruto



Figura 5 – Elaboração do cartaz.



Figura 6 – Decoração do cartaz.



Figura 7 – Produto final.

Apêndice 3 - Boneco ecológico



Figura 8 e 9 – Construção do boneco ecológico.



Figura 10 e 11 – Crescimento do boneco ecológico.

Apêndice 4 – Ecoponto



Figura 12 e 13 – Construção e decoração do ecoponto.



Figura 14 – Ecoponto finalizado.



Figura 15 – Separação do lixo.

Apêndice 5 - O tesouro dos cinco sentidos



Figura 16; 17 e 18 – Identificação dos sentidos.

Apêndice 6 - Comemoração do dia de são martinho



Figura 19 – Fogueira para assar as castanhas.



Figura 20 – Cântico de são martinho.



Figura 21 – Teatro de sombras sobre a lenda de são martinho.

Apêndice 7 – Dentição

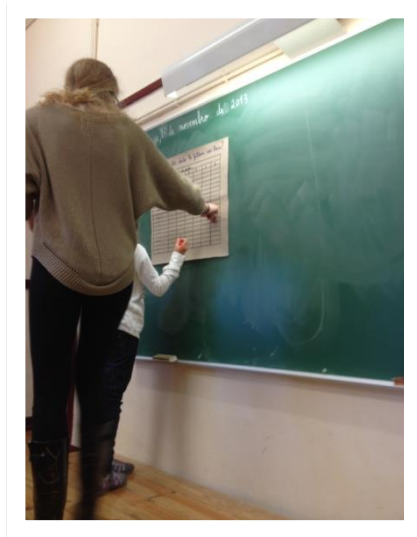


Figura 22 – Construção de um gráfico.



Figura 23 – Construção de um pictograma.



Figura 24 – Resultado Final.

Apêndice 8 - A fábrica das palavras



Figura 25 – Construção da fábrica.



Figura 26 – Trabalho concluído.



Figura 27 – Exploração da fábrica.

Apêndice 9 - Maquete das profissões



Figura 28 – Observação e exploração da maquete, onde estão inseridas várias profissões.

Apêndice 10 - Decoração natalícia



Figura 29 – Vitrais natalícios elaborados pelos alunos



Figura 30 – Árvore tridimensional, realizada através da técnica da dobragem.



Figura 31 – Estrelas e árvores natalícias com mensagens dos alunos.

Apêndice 11 - Dia de reis



Figura 32 – Construção e decoração da coroa de rei



Figura 33 – Coroa terminada.

Apêndice 12 - Construção da tabuada do 2



Figura 34 – Elaboração da tabuada.

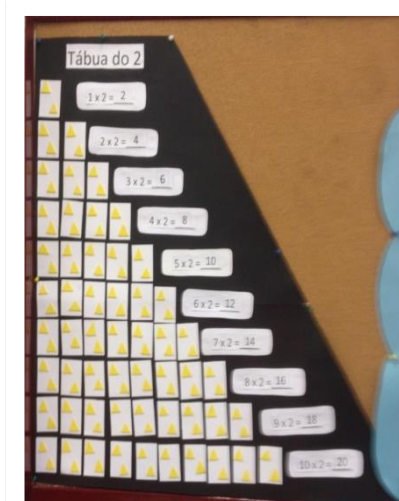


Figura 35 – Tabuada concluída-

Apêndice 13 - Cantinho da leitura



Figura 36 – Cartaz elaborado para o canto da leitura-

Apêndice 14 - A importância do brincar



Figura 37 – Brincar no exterior.



Figura 38 – Brincar em grupo.



Figura 39 – Brincadeira livre.

Apêndice 15 - Decoração das casas

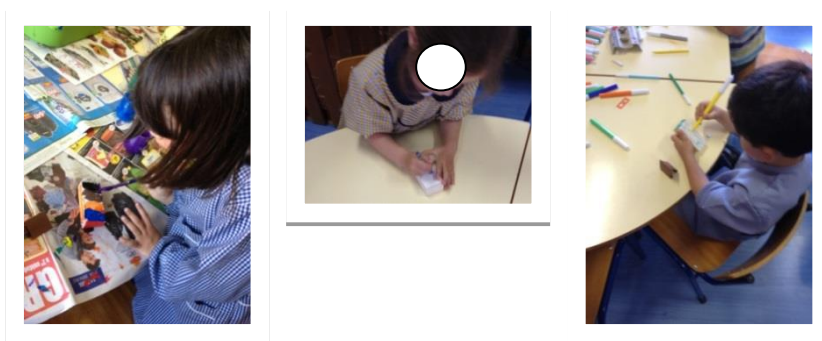


Figura 40; 41 e 42 – Várias técnicas de pintura.



Figura 43 – Casas Decoradas.

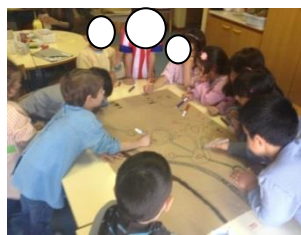


Figura 44 – Construção da maquete.

Apêndice 16 - Registo quantitativo do agregado familiar

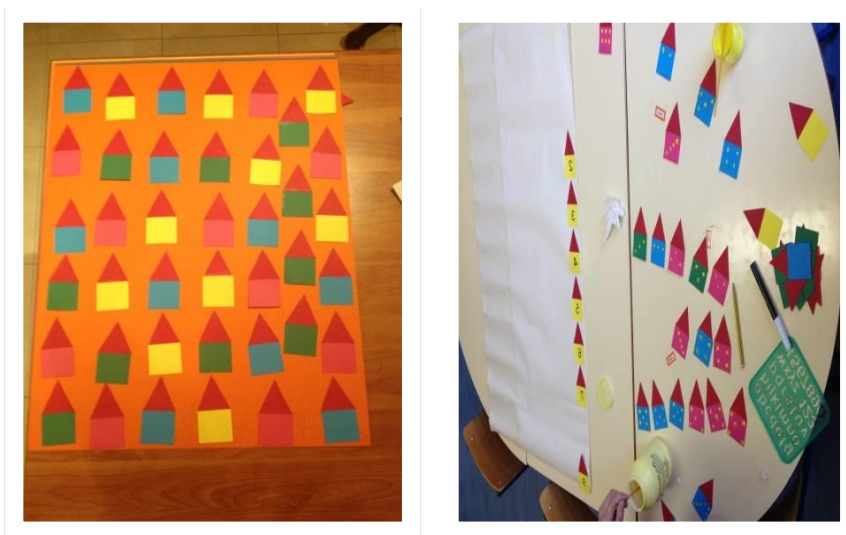


Figura 45 e 46 – Elaboração e decoração do cartaz.

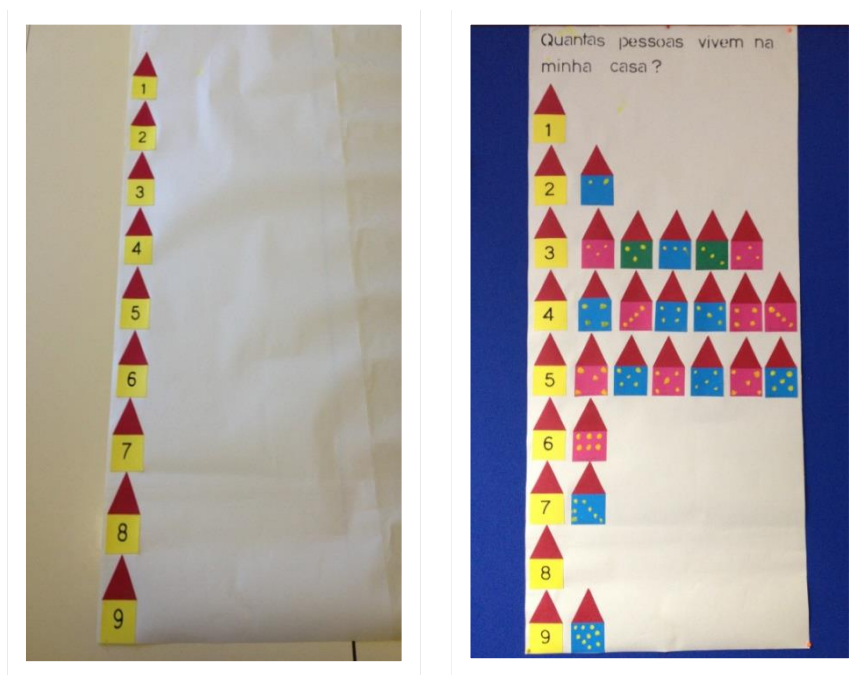


Figura 47 e 48 – Numeração e organização do cartaz.

Apêndice 17 - Jogo das cadeiras



Figura 49; 50 e 51 – Realização do jogo das cadeiras ao ritmo dos instrumentos musicais.

Apêndice 18 - Profissão dos pais

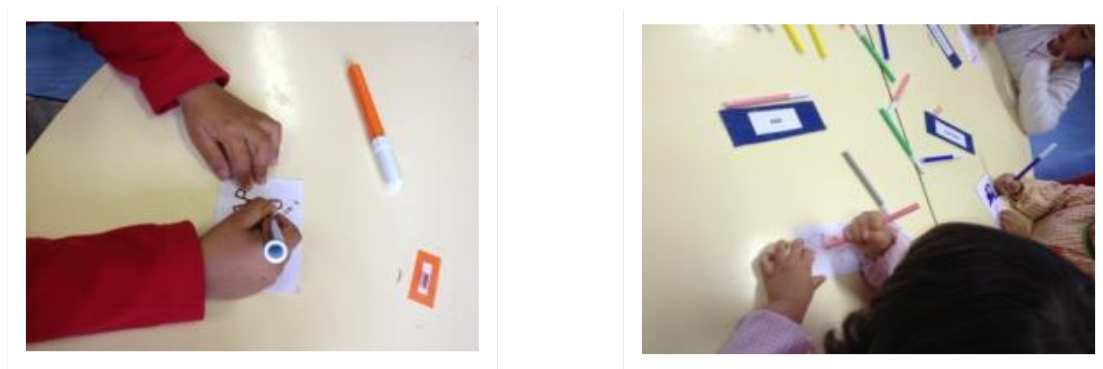


Figura 52 e 53 – Pintura e desenhos das profissões dos pais.



Figura 54 – Cartaz ilustrado com os desenhos realizados.

Apêndice 19 - As Profissões



Figura 55 e 56 – Pintura dos desenhos alusivos às profissões desejadas por cada criança.



Figura 57 e 58 – Construção e decoração do livro das profissões das crianças.

Apêndice 20 - Delicias Mulatas



Figura 59 – Correspondência que o carteiro entregou no jardim-de-infância.

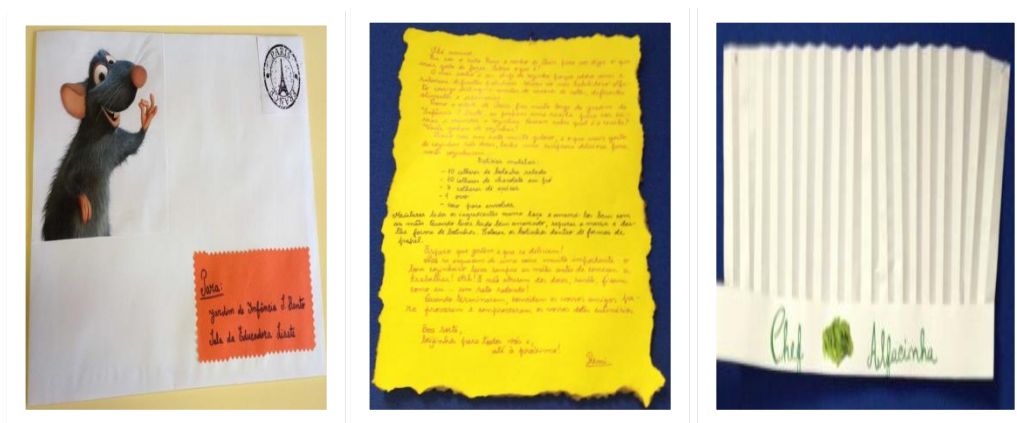


Figura 60; 61 e 62 – Envelope, carta (com receita), e acessório, que vinham dentro da encomenda.



Figura 63 e 64 – Ingredientes da receita e resultado final.

Apêndice 21 - Flutua ou não flutua



Figura 65 – Experiência com alguns utensílios para mostrar às crianças o que flutua e não flutua.



Figura 66 – Registo da experiência.

Apêndice 22 - O Barquinho



Figura 67 e 68 – Construção de barcos através da técnica da dobragem.



Figura 69 e 70 – Produto final.

Apêndice 23 - Jogo da Glória



Figura 71 – Preparação do jogo



Figura 72 – Realização do jogo.

Apêndice 24 - A gota gotinha



Figura 73 e 74 – Recortes e pintura das gotas.



Figura 75 e 76 – Decoração e colagem dos desenhos.

Apêndice 25 - "Um olhar sobre o mundo"

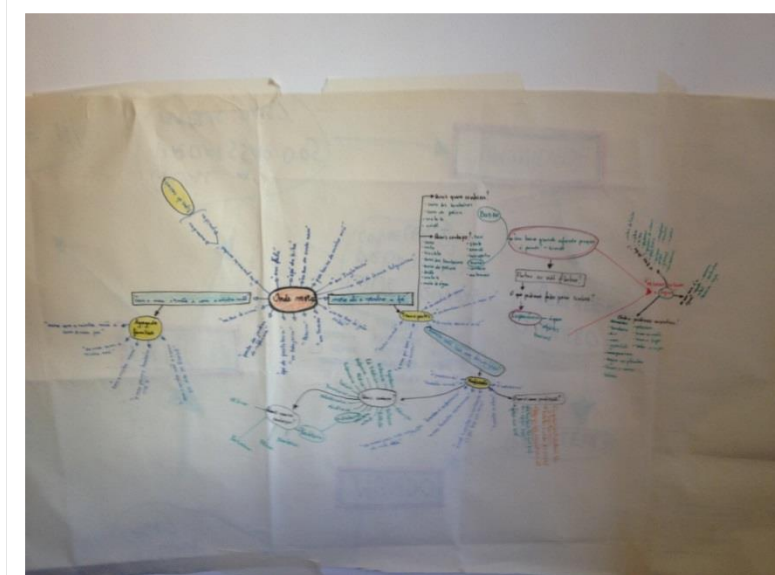


Figura 77 - Teia do projeto.

Apêndice 26 – Maquete



Figura 78 – Nesta maquete estão presentes as casas de todas as crianças bem como o jardim-de-infância, para que todas tivessem presente, o caminho percorrido de casa até ao jardim-de-infância e as distancias entre as casas de cada um.

Apêndice 27 - Respeitar as diferenças



Figura 79 – Teia do projeto.

Apêndice 28 - A interdisciplinaridade

Figura 80 – Exemplo da planificação

PLANIFICAÇÃO SEMANAL Semana de 4 a 6 de novembro						
Área: Português Dia 6 de novembro						
Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Operacionalização	Metodologia	Recursos	Avaliação
Oralidade	Respeitar regras da interação discursiva	Respeitar o princípio de cortesia e suas formas de tratamento adequadas.	- Visualização em suporte digital da história "O Elefante diferente (que escurava toda a gente)" das autoras: Manuela Castro Neves e Madalena Martins.	Trabalho coletivo integrando todos os alunos da turma.	Humanos: - Professora cooperante; - Estagiárias; - Grupo de crianças.	Observação direta para o preenchimento de grelhas de registo das prestações orais dos alunos, com referência a:
	Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos	Apropriar-se de novas palavras.	- Interpretação e recorte da história por parte dos alunos.			- Resposta de vocabulário;
	Produzir um discurso oral com correção	Referir o essencial do discurso ouvido.	- Distribuição de excertos da história pelos alunos, para que depois de organizada por ordem de acontecimentos se faça a leitura da mesma.	Leitura individualizada	Materiais: - Computador; - História em formato digital; - Excertos da história;	- Adequação da sua enunciação;
	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor	Articular convenientemente palavras, incluindo as de estrutura sintática mais complexa (grupos concordantes).	- Após a leitura, transcrição dos vários excertos da história ao longo de uma tumba previamente elaborada pelas estagiárias em cartolina.	Trabalho individual	- Cartolina onde se encontra a tumba desenhada;	- Respeito pelas regras de interação discursiva;
Leitura e escrita	Respeitar as regras de pontuação e a entoação e o ritmo adequados	Responder adequadamente a perguntas.	- Ilustração de cada excerto da história e colocação do mesmo na tumba.		- Lápis;	- Correção sumária das frases produzidas;
	Respeitar as regras de pontuação e a entoação e o ritmo adequados	Formular adequadamente perguntas e pedidos.	- Rastrear de alguns conteúdos gramaticais, tais como: família de palavras, singular/plural, masculino/feminino e ainda feminino/masculino.		- Borracha;	- Extração adequada conforme as situações de comunicação;
	Respeitar as regras de pontuação e a entoação e o ritmo adequados	Partilhar ideias e sentimentos.			- Caneta;	- Respeito pelas regras de cortesia;
	Respeitar as regras de pontuação e a entoação e o ritmo adequados	Reconhecer o significado de novas palavras.			- Fichas de desenho;	- Articulação correta dos sons da fala.
Intervenções: Ana António						

PLANIFICAÇÃO SEMANAL Semana de 4 a 6 de novembro						
Área: Estudo do Meio Dia 6 de novembro						
Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Operacionalização	Metodologia	Recursos	Avaliação
A descoberta de si mesmo	O meu corpo	Os órgãos dos sentidos	- Diálogo com os alunos sobre a história contida na área de português e colocação da pergunta: "Será que na história foram usados alguns dos cinco sentidos para encontrar a tumba do elefante?"	Trabalho coletivo integrando todos os alunos da turma.	Humanos: - Professora cooperante; - Estagiárias; - Alunos.	Observação direta e empenho dos alunos nas tarefas propostas.
			- Realização de uma ficha de trabalho onde se pretende associar os cinco sentidos em frases soltas referentes à história.	Trabalho individual com posterior correção no quadro.	Materiais: - Ficha de trabalho; - Lápis; - Borracha; - Quadro; - Giz.	

PLANIFICAÇÃO SEMANAL Semana de 4 a 6 de novembro						
Área: Matemática Dia 6 de novembro						
Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Operacionalização	Metodologia	Recursos	Avaliação
Números e operações	Contar até novecentos	Esboçar contagens de 10 em 10, de 20 em 20 e de 30 em 30.	- Marcação de contagens de 10 em 10, de 20 em 20 e de 30 em 30 em retas numéricas previamente elaboradas pelas estagiárias em cartolina, com o objetivo de descobrir o comprimento da tumba do elefante da história trabalhada na área de português.	Trabalho individual	Humanos: - Professora cooperante; - Estagiárias; - Alunos.	Observação direta.
					Materiais: - Tira de cartolina com retas numéricas; - Post-it.	

Apêndice 29 - A Tromba do elefante



Figura 81 – Audição e observação da história.

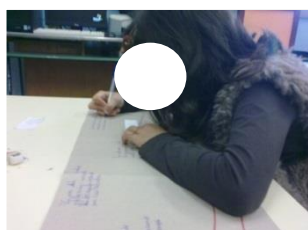


Figura 82 – Transcrição de um excerto da história.



Figura 84 – Marcação de contagens na reta numérica.

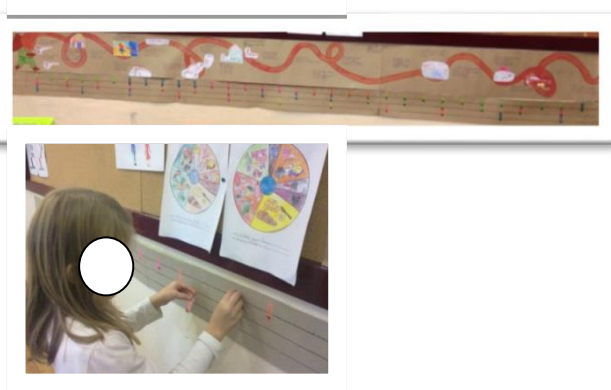


Figura 85 – Produto final.

Apêndice 30 - Exemplo de uma entrevista a uma criança do JI

1. Estagiária - Gostas de vir à escola?
Aluna - “Sim.”
2. Estagiária - Porquê?
Aluna - “Para aprender.”
3. Estagiária - Pensas que é importante vir à escola?
Aluna - “Sim.”
4. Estagiária - Porque achas que é importante vir à escola?
Aluna - “Porque gostamos de muito de correr, brincar, aprender, e é por isso que gostamos muito de vir à escola.”
5. Estagiária - E o que mais gostas de fazer na escola?
Aluna - “Aprender.”
6. Estagiária - A fazer o quê?
Aluna - “Desenhos e outras coisas mais importantes...portar bem.”
7. Estagiária - E o que menos gostas de fazer?
Aluna - “Nada.”
8. Estagiária - Gostas de fazer tudo?
Aluna - “Sim.”
9. Estagiária - Quem decide o que se faz na sala?
Aluna - “A Lis, a Alexandra e vocês.”
10. Estagiária - E os meninos o que decidem?
Aluna - “Decidem fazer jogos.”
11. Estagiária - Quem decide que os meninos devem vir à escola?
Aluna - “As mães.”
12. Estagiária - E os meninos pedem para vir à escola?
Aluna - “Sim.”

Apêndice 31 - Exemplo de uma entrevista a um aluno do 1.º CEB

1. Estagiária – O que pensas sobre a escola?
Aluna – Penso que vou aprender muitas coisas, que vou ter muitos amigos e também penso que eu vou saber muitas coisas quando eu for mais crescida.
2. Estagiária - Consideras importante andar na escola?
Aluna – Sim porque podemos aprender, podemos saber coisas, podemos ganhar amigos, podemos fazer trabalhos de casa e também podemos fazer atividades.
3. Estagiária - O que é importante para ti no dia a dia da escola?
Aluna – Eu quero ter boas notas e também o que eu desejo muito é ter amigos.
Estagiária – E no dia a dia da escola o que achas que é mais importante fazer?
Aluna – No dia a dia?
Estagiária – Sim.
Aluna – Trabalhar.
4. Estagiária – Qual a relação existente entre a turma?
Aluna – Alguns dão-se mal mas outros dão-se bem.
Estagiária – E consideras que existe uma relação boa ou má entre todos?
Aluna – Boa.
5. Estagiária – Sentes-te bem na turma?
Aluna – Sim, sinto-me muito bem.
Estagiária – E na escola?
Aluna – Na escola eu tenho medo que alguém me bata.
Estagiária – Porquê?
Aluna – Porque eu posso chateá-los, ou eles ou elas podem chatear-se comigo, ou eu posso-lhes bater e eles batem depois.
6. Estagiária - Qual a área de conteúdo que gostas mais?
Aluna – Gosto muito de matemática.
Estagiária – Porquê?
Aluna – É o mais fácil que eu sei, consigo desenvolver muito e porque aprendo números e sei contas e também posso fazer coisas engraçadas.
7. Estagiária – O que gostavas que a professora fizesse para além daquilo que faz nas aulas?
Aluna – Eu gostava que ela fizesse uma aula diferente, tipo antigamente a minha professora antiga, fazia tipo aqueles coisões de dobrar...
Estagiária – Origamis?
Aluna – Sim.
Estagiária – E querias que esta professora também fizesse origamis é isso?
Aluna – Sim, porque gostamos e é divertido e ela pode-nos ajudar.
Estagiária – Só isso? Ou gostavas que houvessem mais coisas?
Aluna – Sim, também gostava que ela pedisse a pais para fazerem experiência connosco. Um dia, no primeiro ano, a tia da Maria Laura veio para fazer pega monstros.